

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

MELISSA CHIRLEI SILVA GALEGO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA

MELISSA CHIRLEI SILVA GALEGO

PARANAVAÍ
2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DOPARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

MELISSA CHIRLEI SILVA GALEGO

**PARANAVÁI
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por MELISSA CHIRLEI SILVA GALEGO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr.: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAVAÍ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G152p Galego, Melissa Chirlei Silva

Políticas educacionais atuais e o ensino de leitura no Brasil:
contribuições da pedagogia histórico-crítica / Melissa Chirlei Silva
Galego. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2018. 155 f.

Orientador: Prof^a. Dr. Adão Aparecido Molina. Dissertação
(mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino
Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, Centro de Ciências Humanas
e da Educação da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus
de Paranavaí, 2018.

1. Políticas educacionais. 2. Ensino de leitura. 3. Pedagogia histórico-crítica.
Práticas pedagógicas I. Adão Aparecido Molina. Dissertação
II. Universidade Estadual do Paraná. II. Título.

(23. ed.) CDD: 372.4

Bibliotecária Responsável / Zineide Pereira dos Santos CRB9 /1577

MELISSA CHIRLEI SILVA GALEGO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador)
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Paranavaí

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis - SP

Prof. ^a Dr.^a Vânia de Fátima Matias de Souza
(Professora da UEM)
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá

Data de Aprovação:

10/11/2018.

Dedico este trabalho

A todos os professores que estiveram presentes na minha trajetória escolar, que contribuíram de maneira significativa em meu interesse pelos estudos e me incentivaram constantemente na realização desse almejado sonho do mestrado.

Poesia aos professores
Professor, consciência...

Ser professor hoje em dia,
É algo que a meu ver desafia.
Alguns alunos responsáveis estudando,
Outros, às vezes, perturbando e agitando.

Mesmo assim, considero uma mania,
Acordar, partir para minha alegria.
Na escola os alunos imitando,
Aqueles que culturalmente estão abafando.

Entra então o discurso como guia,
Que orienta e media a prática do dia.
Os conteúdos selecionados encaminhando,
Ações pedagógicas que estamos proporcionando.

Concluo o dia letivo com euforia,
Diante da proposta que permite ousadia.
Sou professor que continua batalhando,
Função que alguns estão abandonando.

Professora Melissa Chirlei Silva Galego

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a “Deus”, por sua presença constante em todos os momentos de minha vida e pela infinita misericórdia nas adversidades enfrentadas no decorrer do percurso.

À minha “Família”, que sempre incentivou a prosseguir os estudos e por entender os momentos de ausência, pelo intuito de continuar o tão desejado sonho de realizar essa pós-graduação...

Ao meu amado esposo, “Adriano Henrique Gonçalves”, que de maneira especial compartilhou comigo os diferentes momentos e sentimentos, ora positivos, ora negativos, pois não foi uma conquista tão fácil, conciliar estudos, profissão, trabalhos domésticos, problemas familiares e demais afazeres de uma mulher do século XXI.

Às minhas filhas caninas, “Pítica e Guely”, que estiveram presentes o tempo todo, demonstrando muito amor e carinho através de olhares e afetos sinceros nos momentos que necessitei de companheirismo.

À minha amiga e ajudante, “Joana Vieira – Nena”, que com sua meiguice uma vez por semana comparecia em nosso lar para cuidar e organizar os afazeres do cotidiano doméstico.

Ao Professor, “Adão Aparecido Molina”, que me orientou de uma maneira muito dedicada, um profissional totalmente comprometido com a educação e a sociedade. Acompanhou constantemente a realização deste bem precioso o qual busquei concretizar, como fonte de pesquisa profissional e também como uma realização pessoal.

Aos Professores convidados para Banca de Qualificação e de Defesa do Mestrado, “Claudinei Magno Magre Mendes” e “Vânia de Fátima Matias de Souza”, por suas significativas e importantes contribuições para aprimorar ainda mais minha pesquisa.

À minha Amiga e Irmã de orientador, “Raquel da Costa”, que compartilhou comigo várias situações e emoções durante esse período de frequentes esforços e dedicação. Uma companheira a qual pretendo levar na caminhada da vida.

Aos meus “Colegas de Turma”, por compartilharmos juntos os constantes desafios dos estudos ao longo do período de realização desse mestrado.

Aos “Colegas de Trabalho”, que comungam a mesma ânsia de acreditar que a educação é uma importante aliada para o cumprimento e a garantia dos direitos e deveres dos cidadãos, com o objetivo de conquistar uma real sociedade democrática, ou seja, conseguir realizar as transformações sociais e culturais necessárias para o nosso país.

“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (Dermeval Saviani, 2001, p. 30).

GALEGO, Melissa Chirlei Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2018.

RESUMO

Este trabalho investiga a Leitura e o Ensino na Educação Básica a partir das Políticas e do Trabalho Docente numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Parte da problemática sobre a crise da leitura na escola, pensando em possibilidades de ensino para melhorar as práticas pedagógicas do professor. O estudo busca avaliar as propostas contidas na legislação da educação básica para o ensino de leitura, pois se trata de um assunto de cunho político educacional e de formação docente interdisciplinar. Com ênfase na leitura da realidade que é aquela que tem o propósito de levar a uma reflexão mais aprimorada, que proporciona uma visão crítica e o entendimento dos fatos históricos oriundos de diferentes épocas e contextos. Essa prática pedagógica é considerada como um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento acadêmico e para a formação do cidadão. Sabe-se, todavia, das dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com o processo de leitura na escola. Nossa pesquisa enfocou o sexto ano do ensino fundamental, por se tratar de um período no qual ocorre a ruptura de uma das fases do desenvolvimento humano, e no qual ocorrem mudanças de ambientes escolares. Trata-se, ainda, de um período letivo no qual se preparam os educandos para as avaliações nacionais e internacionais de desempenho escolar, como o IDEB e o PISA. Para tanto, este trabalho tem como objetivo realizar estudos bibliográficos e documentais, com intenção de refletir sobre as políticas e as estratégias de leitura realizadas no ambiente escolar a partir do final do século XX. Sobretudo, com o intuito de propiciar uma sugestão de possibilidade de ação docente para amenizar ou superar as dificuldades encontradas no ensino de leitura na escola. O texto está estruturado da seguinte maneira: Inicia-se com uma “Introdução”, apresentando a proposta contida em todo o trabalho. A seção dois aborda o “Contexto Histórico da Leitura no Brasil: Políticas e Legislação – a partir de 1988” enfatizando o contexto atual da leitura, para, em seguida, tratar exclusivamente, da história da leitura no Brasil. A seção três destaca “O Ensino de Leitura na Escola”, que discute a concepção de linguagem e leitura e, também, faz um enfoque da leitura nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa da SEED-PR. A seção quatro expõe sobre “O Ensino de Leitura: Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica” menciona estratégias de leitura escolar e sugestões de possibilidades de alternativas no ensino de leitura da proposta abordada. Diante dos resultados identificados, durante a realização deste trabalho, verificou-se que, por meio de novas ações docentes, pode ser possível um ensino de leitura que vise a uma formação acadêmica mais efetiva, que leve a uma visão de mundo mais emancipadora, para possibilitar aos alunos o acesso à cultura e aos conhecimentos sistematizados necessários para a participação na sociedade letrada, na qual todos estão inclusos. Os resultados do estudo apontaram que, mesmo diante de uma crise de leitura na escola, poderão ocorrer novas possibilidades de intervenções pedagógicas que contribuam para uma melhor formação humana.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Ensino de leitura; Pedagogia Histórico-Crítica; Práticas pedagógicas.

GALEGO, Melissa Chirlei Silva. **CURRENT EDUCATIONAL POLICIES AND READING EDUCATION IN BRAZIL: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY.** 155 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2018.

ABSTRACT

This work investigates Reading and Teaching in Basic Education from Policies and Teaching Work in a Historical-Critical Perspective Pedagogy. It begins with the problematic about the reading crisis in school, thinking about teaching possibilities to improve teacher's pedagogical practices. The study aims to evaluate the proposals that are in the basic education legislation for reading teaching, because it is a matter of an educational political nature and interdisciplinary teacher training. With emphasis on the reading of reality that is the one that has the purpose of leading to a better reflection, which provides a critical view and understanding of historical facts from different times and contexts. This pedagogical practice is considered as one of the essential aspects for the academic development and for the citizen training. It is known, however, about the difficulties found by the teachers to work with the reading process in school. Our research focused on the sixth grade of elementary school, because it is a period that occurs the rupture of one of the stages of human development, and changes in school environments occur. It is also a period in which students are prepared for national and international evaluations of school performance, such as IDEB and PISA. To this end, this work aims to carry out bibliographic and documentary studies, with the intention of reflecting on the policies and reading strategies performed at in the school environment from the end of the 20th century to the beginning of the 21st century. Above all, with a view to providing a suggestion of possibility of teacher action to mitigate or overcome the difficulties found in teaching reading at school. The text is structured as follows: It begins with an "Introduction", presenting the proposal contained in the entire work. Section two discusses the "Historical Context of Reading in Brazil: Policies and Legislation - from 1988" emphasizing the current context of reading, and then to deal exclusively with the history of reading in Brazil. Section three highlights "Teaching Reading in School", which discusses the conception of language and reading and also makes a reading focus in the Basic Education Curriculum Guidelines: SEED-PR Portuguese Language. Section four exposes "Reading Teaching: Perspective of Historical-Critical Pedagogy" mentions school reading strategies and suggestions of alternatives possibilities in reading teaching of the proposal addressed. In view of the results identified, during the realization of this work, it was verified that, through new teaching actions, it may be possible a reading teaching aimed at a more effective academic formation leading to a more emancipatory world view, to allow students the access to the culture and systematized knowledge necessary for participation in the literate society, in which all are included. The results of the study pointed out that, even in the face of a reading crisis at school, new possibilities for pedagogical interventions that contribute to a better human formation may occur.

Key Words: Educational Policies; Teaching Reading; Historical-Critical Pedagogy; Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDS	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE s	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIFA	Federação Internacional das Associações de Futebol
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDS	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Ensino
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PT	Partido dos Trabalhadores
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEF	Secretaria de Estado da Fazenda
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia
SNE	Secretaria Nacional de Educação
STJ	Supremo Tribunal Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNFPA	Fundo das Nações para as Atividades das Populações

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO A PARTIR DE 1988.....	19
2.1. LEITURA EM CRISE NO BRASIL: CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO E POLÍTICO.....	22
2.2. LEITURA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	34
2.3. BREVE HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL.....	48
3. O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA.....	64
3.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	66
3.2. CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	78
3.3. O ENFOQUE SOBRE LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍNGUA PORTUGUESA DA SEED – PARANÁ.....	93
4. O ENSINO DE LEITURA: PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	111
4.1. A LEITURA E A PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	113
4.2. POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE LEITURA.....	126
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	150

1 INTRODUÇÃO

“Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas, para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas, o que significa” (O Nome da Rosa - Umberto Eco).

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

A abordagem escolhida como tema para a dissertação é “um estudo sobre a crise da leitura na escola e as possibilidades de trabalho docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”, haja vista que se trata de uma problemática constatada a partir de dados embasados nas avaliações existentes da realidade contemporânea nas instituições de ensino. Esses dados são obtidos a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas públicas, das redes municipais e estaduais de ensino fundamental do país.

De maneira geral, o problema do ensino de leitura está mais voltado para práticas docentes de decodificação dos signos linguísticos e para a conquista de uma alfabetização em nível elementar, do que promover uma análise mais reflexiva e emancipadora do ato de ler. A leitura é uma ação necessária como parte de todo o processo educativo, que começa no Ensino Fundamental e que alicerça toda a estrutura da aprendizagem subsequente, compreendida como Educação Básica.

Dessa forma, o título proposto para este trabalho é “Políticas Educacionais Atuais e o Ensino de Leitura no Brasil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”, por apresentar a problemática em questão, ou seja, o foco do estudo, que está relacionado com as políticas e o trabalho docente realizados no país, com enfoque no ensino da leitura escolar, a partir do final do século XX, para, então, buscar novas sugestões e alternativas de ações pedagógicas com o intuito de aprimorar o processo de ensino e da aprendizagem.

Imaginando o problema levantado a princípio sobre a mencionada crise de leitura na escola, foram pensadas quais seriam, diante disso, as alternativas e as

possibilidades de trabalho docente, por meio de práticas de ensino com leitura numa perspectiva histórico-crítica, para tentar amenizar ou até superar tal problemática.

A partir daí, foi necessário buscar embasamentos teóricos para subsidiar todo o processo de elaboração da pesquisa pensada; pois diz respeito a um trabalho de cunho político educacional e de formação docente interdisciplinar. Isso se deve ao fato de ser a leitura um dos elementos primordiais para o processo da interdisciplinaridade¹ escolar e para a formação do cidadão.

Assim sendo, iniciamos com estudos bibliográficos e documentais, tanto da legislação quanto dos referenciais educacionais nacionais e do Estado do Paraná, tendo como ponto de partida o ano de 1988, no qual foi promulgada a atual Constituição Brasileira², já que tais subsídios propiciam uma visão de como foram as propostas para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem em leitura no âmbito escolar.

Nesse sentido, é importante salientar o período no qual foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, no dia 22 de setembro de 1988 e promulgada no dia 05 de outubro de 1988, a vigente Constituição da República Federativa do Brasil. Ela é considerada a lei maior, que preza a soberania³, sendo fundamental e suprema para o país, propiciando o direito à cidadania⁴ e condicionando as demais

¹ A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (**Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

² A constituição é o conjunto de regras e preceitos fundamentais estabelecidos pela soberania de um povo para servir de base à sua organização política e firmar direitos e deveres de cada um de seus componentes. A constituição é a declaração da vontade política de um povo, feita de modo solene por meio de uma lei que é superior a todas as outras e que, visando à proteção da dignidade humana, estabelece os direitos e as responsabilidades fundamentais dos indivíduos, grupos sociais, povo e governo (LACOCCA, 2003, p. 09).

³ Soberania é o poder supremo do Estado dentro de suas fronteiras e sua independência total em relação a outros países, mas respeitando os compromissos assumidos com outras nações. É o princípio da Constituição brasileira segundo o qual todo poder emana do povo e é em nome dele exercido (LACOCCA, 2003, p. 75).

⁴ Cidadania – É a condição da pessoa que, estando na posse de plena capacidade civil, também desfruta dos seus direitos políticos (LACOCCA, 2003, p. 75).

políticas e legislações futuras que deverão segui-la, fazendo parte, todavia, da Federação⁵ da República⁶ Brasileira.

O enfoque histórico na organização desse estudo foi, de certa maneira, crucial, dada a importância em analisar os diferentes contextos nos quais ocorreram os fatos, fundamentando os principais acontecimentos de cada período correspondente às demandas em questão.

Para dar sequência aos estudos sobre ensino e leitura na escola, foram abordadas as concepções de linguagem e de leitura, utilizando-se de algumas obras que fundamentaram a pesquisa, como serão mencionadas na seção três deste trabalho, pois se tratam de fontes relacionadas à psicologia histórico-cultural da educação, sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, com embasamento na teoria de Lev Semenovitch Vigotsky. Verificamos, também, a concepção de leitura nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Em seguida, o ponto primordial desta pesquisa é o ensino de leitura na pedagogia histórico-crítica do educador brasileiro Dermeval Saviani, com aprofundamento na abordagem da teoria adotada; as estratégias de leitura escolar e as possibilidades no ensino de leitura para essa proposta. Para tanto, algumas referências sobre o assunto proposto estão mencionadas na seção quatro⁷, com o intuito de contribuir para o aprofundamento do trabalho.

Baseando-se nas dificuldades encontradas pelos professores, ao trabalhar a leitura nas escolas de educação básica, de modo geral, na maioria das disciplinas, este estudo teve como foco especial o sexto ano do ensino fundamental, por ser uma fase do processo de aprendizagem na qual os educandos estão passando por uma transição de maturidade no desenvolvimento humano.

Os alunos estão saindo da infância e entrando na adolescência, período em que muitos alunos se transferem de instituições de ensino, pelo fato de terem

⁵ Federação – É a união indissolúvel dos Estados que formam o país. Na República Federativa do Brasil, cada unidade federativa (os Estados) preserva sua autonomia, respeitada os princípios da Constituição (LACOCCA, 2003, p. 74).

⁶ República – É a forma de governo em que o povo exerce a sua soberania diretamente ou por intermédio dos seus representantes livremente escolhidos e por tempo fixado pela lei (LACOCCA, 2003, p. 75).

⁷ Seção 4 – a partir da página 111.

terminado os anos iniciais, para dar início aos anos finais do ensino fundamental. Trata-se, também, de um período letivo de preparação para as futuras avaliações de cunho internacional e nacional (PISA e IDEB⁸) que testam os conhecimentos acadêmicos dos estudantes do país.

Em função disso, pensou-se na possibilidade de incentivar a realização de trabalhos para promover o ensino e a aprendizagem de leitura, com o intuito de ultrapassar o ato convencional e técnico de ler. Sugerimos, então, uma prática de leitura mais crítica e mais analítica, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica⁹, que neste estudo tem a pretensão de amenizar ou, quem sabe, até superar a problemática sobre a crise de leitura nas escolas.

Todavia, acredita-se que o essencial seria uma formação inicial mais efetiva, pautada na reflexão e na análise crítica, para os professores que atuam na área educacional. De modo geral, o ideal seria desde o momento da graduação em licenciatura, para obter uma preparação voltada para as práticas pedagógicas do trabalho escolar. Essa formação contribui para que professores se tornem profissionais mais ativos e conscientizados de suas ações docentes com relação ao trabalho docente e o contexto escolar.

Essa formação requer capacitação e aprimoramento contínuos, em decorrência de que o ato de ler tornou-se primordial em todas as disciplinas da matriz curricular de ensino. Como consequência, todos os docentes são responsáveis por aprimorar o processo de leitura nos educandos; pois a leitura é uma prática interdisciplinar, presente em todas as disciplinas.

Contudo, algumas vezes, é deixada de lado para ser focada, na maioria das situações, apenas como um eixo de conteúdo pertencente especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, sendo o professor desta área considerado o único responsável para lidar com o aprendizado da leitura.

Em função disso, devido ao ensino e a aprendizagem serem responsabilidade de todos os envolvidos no processo, diretamente e indiretamente ao desenvolvimento e progresso escolar do aluno, foram, então, selecionadas algumas leituras para o estudo sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Essas obras são de autoria do professor Dermeval Saviani, por se tratar de um pensador,

⁸ PISA e IDEB - Avaliações abordadas na seção 2, páginas 52 e 53 do trabalho.

⁹ Perspectiva da pedagogia histórico-crítica – Esta abordagem será apresentada detalhadamente na seção 4 deste trabalho.

educador e filósofo que acompanhou diferentes momentos da história da educação brasileira, trazendo muitas contribuições para a área de formação de professores.

Justifica-se, portanto, este estudo pelo fato de que, para se promover o ensino da leitura nas salas de aula de educação básica, em especial no sexto ano do ensino fundamental, é necessário que os professores de diferentes disciplinas, conheçam estratégias de leitura que sejam capazes de promover o processo de desenvolvimento intelectual e a criticidade dos alunos.

Por conseguinte, esse trabalho tem a possibilidade de subsidiar um estudo mais reflexivo para os envolvidos na área educacional. Procura, também, desenvolver um trabalho que almeja uma transformação no processo de leitura realizado nas instituições de ensino. A intenção é surtir resultados na formação dos alunos e, conseqüentemente, na participação ativa e consciente dos futuros cidadãos na sociedade que estão inclusos. Para isso, foi primordial uma análise da concepção de linguagem e de leitura adotada na educação básica, para que pudéssemos insistir numa proposta do ensino pautada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Este trabalho tem como objetivo realizar estudos bibliográficos e documentais, com a intenção de refletir sobre as políticas e as estratégias de leitura realizadas no ambiente escolar a partir do final do século XX. Com o intuito, sobretudo, de propiciar uma sugestão de possibilidade de ação docente para amenizar ou superar as dificuldades encontradas no ensino de leitura na escola.

Nessa perspectiva, foi necessário analisar o contexto histórico da leitura no Brasil em suas dimensões socioeconômicas e políticas, mencionando as principais legislações elaboradas a partir de 1988, por se tratar de um marco na história brasileira, o ano em que a última constituição do país foi promulgada.

Ao partir desse contexto tão importante para o entendimento dos fatos ocorridos da época em estudo, os embasamentos teóricos realizados se tornaram fundamentais para dar continuidade a esta proposta, no sentido de pensar em possibilidades de ensino para amenizar ou tentar superar esse problema por meio de práticas pedagógicas que foram analisadas a partir de uma didática específica para uma perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada pelo professor universitário João Luiz Gasparin.

Após contextualizar o período, foi a vez de tomar como base o ensino de leitura no país, expondo as concepções de linguagem e de leitura mencionadas na

proposta adotada neste trabalho e, também, de mencionar o enfoque de leitura previsto nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica de Língua Portuguesa da SEED – Paraná, para em seguida, poder verificar o que a escola está propondo para tal aprendizado se concretizar.

Na sequência, tomou-se como base o ensino de leitura na pedagogia histórico-crítica. Com a verificação da devida perspectiva e seus princípios teóricos, as estratégias de leitura escolar embasadas nesta concepção e, para finalizar, as sugestões e possibilidades para realizar um ensino de leitura na perspectiva em estudo.

Diante do exposto, este trabalho apresenta uma discussão que se insere no campo das políticas educacionais, mais especificamente àquelas voltadas para o ensino e para formação de professores para as escolas de educação básica. É uma pesquisa de caráter qualitativo e foi realizada por intermédio de estudos bibliográficos e pesquisa documental para avaliar as propostas contidas na legislação da educação básica, com a intenção de destacar a relevância do ensino de leitura em relação às práticas docentes realizadas nas instituições escolares brasileiras.

Os resultados obtidos durante a pesquisa apontam que, em decorrência dos estudos realizados, foi possível analisar que o processo de leitura é de grande relevância para o ensino e a aprendizagem, visto que abrange uma reflexão aprimorada sobre o contexto educacional. Logo, o ato de ler é considerado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e ao adquirir uma prática de leitura mais eficiente, com possibilidades de consciência crítica, o futuro cidadão poderá participar efetivamente da sociedade ao qual está inserido.

Contudo, mesmo que este trabalho apresente enfoque numa proposta de estudo de análise em âmbito reflexivo e com objetivo de propiciar significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar que a crise da leitura no país é um assunto muito preocupante, pois demonstra uma carência e uma fragilidade por parte de todos os envolvidos com a educação e a sociedade brasileira.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL: POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO A PARTIR DE 1988

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias” (Mario Vargas Llosa).

Essa seção tem por finalidade realizar um estudo acerca das políticas públicas e educacionais contidas em obras da literatura contemporânea, documentos oficiais e demais textos que comportam orientações pedagógicas voltadas para o ensino da leitura no Brasil, apontadas no decorrer da proposta apresentada.

Em princípio, parte de uma análise acerca da legislação brasileira para, depois, enfatizar os aspectos do ensino da leitura escolar, por meio de discussões contemporâneas, a partir do final do século XX, com o intuito de verificar a realidade da crise que a escola enfrenta no ensino de leitura, buscando, dessa maneira, contribuir para uma reflexão mais crítica da situação apresentada.

Com início nos fatos históricos, os estudos procedem de uma reflexão frente ao contexto de um período determinado a partir das últimas décadas do século anterior. A intenção é de estabelecer conexões entre tais circunstâncias e as práticas adotadas pelas políticas educacionais.

Aborda as interferências pedagógicas que a instituição educacional sofreu, e ainda sofre, em decorrência dos acontecimentos sociais, culturais e econômicos, que sempre influenciaram, e ainda influenciam a realidade escolar, de forma direta e, em algumas situações, de maneira indireta, atendendo aos interesses ideológicos das elites dominantes no âmbito do capital.

As fontes utilizadas nessa abordagem foram: *A história do Brasil para quem tem pressa* de Marcos Costa (2016). Trata-se de uma obra que aprofunda os acontecimentos por intermédio de fontes e de referências bibliográficas para compreender o contexto histórico brasileiro.

Também foram utilizados alguns livros considerados fontes de pesquisa como, *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato* (2017), *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado* (2016), de Jessé Souza e *Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*, de Leandro Karnal (2017).

Essas obras serviram como referências bibliográficas para analisar o contexto histórico do país, que seriam numa perspectiva considerada por alguns como respostas mais críticas quanto à atual conjuntura da situação que o Brasil enfrenta, partindo dos fatos do século anterior até os acontecimentos mais contemporâneos da atualidade.

Para comentar sobre algumas informações da lei maior, a última Constituição da República Federativa do Brasil, foi utilizada a obra *Você e a Constituição: 33 temas para conhecer os seus direitos de cidadão* de Lacocca (2003), uma obra considerada didática por tratar de forma clara e explicativa os termos mais complexos do texto da legislação.

Em seguida, demonstrou-se a trajetória das políticas e da legislação para o ensino da leitura nas escolas, por intermédio de estudos documentais. Citamos outro marco importante para a história da educação no Brasil, a *Lei Nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*¹⁰, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estava em tramitação desde o ano de 1988, quando foi publicada a Constituição Brasileira. Esta nova legislação da educação substituiu a antiga *Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1961*¹¹, que foi modificada em 1971¹² pela *Lei 5.692/71* que vigorou por mais de vinte e cinco anos.

Utilizamos, também, outras referências documentais, a Legislação Brasileira sobre Educação de 2017; a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017*, *Plano Nacional de Educação 2014-2024*; a Legislação sobre o Livro e Leitura do ano de 2013; e, para finalizar, *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos de*

¹⁰ Em 20 de dezembro de 1996, da Lei n. 9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Do ponto de vista formal pode-se concluir que, diferentemente da situação anterior, em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação (Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.540/68 e Lei n. 5.692/71), com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país (SAVIANI, 2014, p. 45).

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação – promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, nossa primeira LDB, entrou em vigor em 1962, conforme estipulada em seu último artigo: “Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário” (artigo 120) (SAVIANI, 2013, p. 305).

¹² Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, alterou o ensino primário e o médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDB de 1961 – Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino e dos sistemas de ensino - que enunciavam as diretrizes da educação nacional (SAVIANI, 2014, p. 41).

2007. Com a intenção de verificar as propostas de ensino contidas nesses referenciais e quais as orientações encaminhadas referentes ao processo de leitura contidas nos mesmos.

Foram também averiguados os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries*, publicados pelo MEC/SEF (1998); as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral (2013).

Depois de contextualizada a história do Brasil, o foco foi nos aspectos políticos e nas legislações oriundas desses momentos. Realizaram-se, então, análises da real conjuntura do país, a partir do final do século XX até o início do século XXI, para depois refletir sobre a crise da leitura no país, em especial aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem nas escolas.

Sobre o processo de leitura, de modo geral, utilizamos a obra *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizada por Regina Zilberman, vale mencionar, ainda, que sua primeira publicação foi no ano de 1982. Essa obra, “procura questionar o ensino da literatura e os problemas relativos ao interesse pela leitura na escola brasileira”. As discussões partem de “[...] posições históricas e sociais a propósito do lugar da leitura na vida humana e na civilização contemporânea, reflete sobre a validade do ato de ler e a importância de seu incentivo por intermédio do professor” (ZILBERMAN, 1993).

Outras fontes de pesquisa também utilizadas, como *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, de Zilberman e Kuchenbecke (2009), por retratar a realidade, isto é, os problemas que a escola enfrenta atualmente, com relação ao ensino de leitura e às iniciativas docentes que se pode adotar, apresentando abordagens inovadoras na área.

Utilizamos *O livro e a leitura no Brasil*, de El Far (2006), por ser um livro de cunho histórico, que esclarece alguns pontos sobre a leitura no Brasil, desde o período colonial, proporcionando um embasamento teórico, sobre a questão da história da leitura no país.

Valemo-nos de a *História da leitura*, de Fischer (2006), que descreve a história da leitura, desde o tempo em que o símbolo se tornou signo, até os textos eletrônicos dos dias atuais, sendo uma obra de análise histórica, fundamental para esse estudo.

A obra *Retratos da leitura no Brasil*, de Amorin (2008), que reflete sobre os sentidos socioculturais do ato de ler tanto na sociedade brasileira quanto em outras sociedades, cujo fundamento é o livro, analisando ações que possam ampliar e fortalecer a prática da leitura no país.

Para iniciar os estudos, houve a necessidade de verificar o contexto político-econômico no qual se encontra a leitura no Brasil, como veremos a seguir.

2.1 LEITURA EM CRISE NO BRASIL: CONTEXTO SÓCIOECONÔMICO E POLÍTICO

Partindo do contexto histórico do final do século passado, destacam-se alguns acontecimentos que influenciaram em todos os aspectos a sociedade brasileira, inclusive no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Nele, ocorreram alguns pontos relevantes que serão abordados no decorrer desta subseção de estudos.

A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 05 de outubro de 1988, a lei suprema e mais importante do país. Como é evidenciada a seguir, trata-se da:

Sétima Constituição Brasileira, a atual, foi promulgada em 1988, durante o governo do presidente José Sarney. Em 1986, o povo havia escolhido por eleições diretas o novo Congresso Nacional, os deputados federais e os senadores que depois formariam a Assembléia Nacional Constituinte. É a primeira constituição que permite a incorporação de emendas populares. Mantém o Estado brasileiro como República Federativa, com governo presidencialista e mandato de quatro anos para os cargos de executivos, amplia as liberdades e os direitos do cidadão, que haviam sido praticamente extintos durante a ditadura militar, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à justiça social. O direito do voto passa a ser facultativo a analfabetos e maiores de dezesseis anos, e a educação fundamental torna-se obrigatória (LACOCCA, 2003, p. 73).

Nesses termos, conforme descreve a autora, a atual Constituição Brasileira, foi uma espécie de marco histórico para o contexto do país, já que foi a primeira a estabelecer normas diferenciadas, como participação do povo, em decisão civil¹³,

¹³ Civil– Concernente às relações dos cidadãos entre si, regulados por normas do direito civil (FERREIRA, 2004, p.166).

como a incorporação de emendas populares, aumentando a possibilidade de liberdade e direito dos cidadãos. Partindo dessa ideia, o próximo autor também verifica a situação do contexto, como um novo momento para a democracia brasileira.

Segundo Costa (2016), com a Constituição, foram instituídos novamente os direitos individuais e sociais essenciais para o funcionamento da democracia. Direito de associação, de greve e demais manifestações que haviam sido violadas na Constituição de 1967 e pelos atos institucionais (época da Ditadura Militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1984), Constituição que proibia a organização partidária e determinava eleições indiretas para presidente, concentrando poderes no Executivo.

Diante desse percurso, nota-se que houve um retrocesso muito grande na história, fato devido às situações de ameaças e violências exageradas, tanto físicas, como psicológicas, por parte do governo da época. Contudo, mesmo diante de tantas injustiças e proibições, aconteceram vários movimentos sociais no país, em forma de resistência ao período de opressão e autoritarismo por parte dos militares que estavam no poder.

Nesse sentido o autor argumenta que, no Brasil, o regime militar enfrentou greves, manifestações, passeatas e até mesmo movimento de resistência armada, apontando ainda que:

O AI-5 Ato Institucional Cinco era devastador. Delegava ao presidente plenos poderes para cassar mandatos e suspender direitos políticos, decretar intervenção federal em estados e municípios, decretar recesso de Congresso por tempo indeterminado, assumindo assim as prerrogativas do Legislativo, entre outras arbitrariedades. A suspensão do *habeas corpus* para crimes políticos permitia a intervenção, censura e empastelamento de qualquer meio de imprensa que julgasse opositor ao regime militar. Intelectuais e artistas foram punidos por ter suas obras e liberdade de expressão tomadas como subversivos, e vários tiveram que se exilar. Era mais uma vez o conservadorismo, o fisiologismo e o estamento cobrindo com seu manto obscuro a sociedade brasileira (COSTA, 2016, p. 139).

Dessa forma, o Brasil, por um lado estava enfrentando momentos de tensão e opressão social diante de tal golpe apresentado no período militar e, por outro lado, vivenciava o chamado “Milagre Econômico Brasileiro”, período no qual o desenvolvimento econômico brasileiro estava em ascensão.

Para tanto, como afirma Costa, o “milagre econômico” durante a ditadura militar seguiu o padrão brasileiro de modernização: excludente e selvagem. Ou seja, “de arautos do moralismo, da justiça e do desenvolvimento, os militares não passaram de um instrumento nas mãos da elite econômica”, ocorrendo uma contradição¹⁴, sendo que, mesmo demonstrando certo progresso¹⁵ financeiro, o país na verdade, passava por crises na sociedade, com desigualdades sociais e culturais (COSTA, 2016, p. 142).

Só no ano de 1989, que ocorreu a almejada e conquistada eleição direta para presidente da República, e a retomada do poder democrático do povo brasileiro que durante mais de duas décadas passou por momentos de autoritarismo extremo.

¹⁴ Contradição – Embora o conceito possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permite a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção. Uma contradição interna é então uma dupla – conexão ou autocerção, em que um sistema, agente ou estrutura E é impedido de operar com um sistema regulador R porque está operando com um outro sistema R; ou em que um curso de ação empreendido T gera um rumo de ação contrária, inibitória, desgastante ou oposta de qualquer outra forma T'. A contradição lógica formal é uma espécie de contradição interna cuja consequência para o sujeito é indeterminação axiológica: “A” e – A” deixam o curso da ação (ou crença) indeterminado. Na tradição marxista, as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com (i) as oposições ou conflitos exclusivos ou “reais” (a *Realrepugnanz kantiana*), pois seus termos ou pólos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma oposição inclusiva; e com (ii) as oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado (ou conteúdo), e não puramente formais, de modo que a negação de A não leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior (BOTTOMORE, 2012, p.117).

¹⁵ Progresso – Há uma concepção de progresso claramente subjacente à teoria da história de Marx, embora não seja explicitada integralmente em nenhum momento. Numa breve nota ao fim de sua introdução aos *Grundrisse*, referindo-se à relação entre o desenvolvimento da produção material e da produção artística, Marx observa que “o conceito de progresso não deve ser entendido em sua abstração habitual”. No “Prefácio” à *Contribuição à crítica da economia política* de 1859, ele ordena os principais modos de produção numa série de “épocas do progresso da formação econômica da sociedade” e, no mesmo texto, define as condições nas quais podem surgir “relações de produção novas, superiores”. Os elementos fundamentais dessa concepção em grande medida implícita são primeiro, que o progresso cultural – “o desenvolvimento completo das potencialidades humanas”, a emancipação humana no sentido mais amplo – depende do “pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza” (*Grundrisse*, p. 387-88), isto é, do crescimento da capacidade produtiva e, em épocas modernas, particularmente o avanço da ciência. E, segundo, que o progresso não é considerado, como nas teorias evolucionistas de Comte e Spencer, por exemplo, como um processo gradual, contínuo e integrado, mas antes se caracteriza pela descontinuidade, pela desarmonia e por saltos mais ou menos abruptos de um tipo de sociedade para outro, e realizados basicamente pela luta de classes. Muitos marxistas posteriores a Marx aceitaram ou postularam mais explicitamente essa concepção de progresso, não só no discurso político cotidiano, em que as expressões como “forças progressista” e “movimentos progressistas” são comuns, mas também em textos teóricos (BOTTOMORE, 2012, p. 447).

Mesmo conquistando a tão sonhada redemocratização, o povo ainda sofria com desmandos da elite¹⁶ dominante que, como sempre, almejava por interesses econômicos próprios, passando por uma queda de presidente, com o impeachment do Presidente Collor em 1992.

De acordo com Costa (2016), Collor era, na verdade, um representante das oligarquias nordestinas, e não dos empresariados paulistas. Todavia, sua queda foi pelos erros de campanha e, também, foi um acerto de contas, um arranjo entre elites. Não obstante, após o impeachment assumiu o poder um mineiro e depois um carioca que tinha realizado seu percurso político e intelectual em São Paulo. Todavia, essa queda do presidente representou uma drástica intervenção do Estado na economia política¹⁷ e na história do país.

Depois do período do autoritarismo político e econômico surgiu, então, no Brasil um novo cenário devido às mudanças no modo de produção¹⁸ capitalista. Logo após o período de redemocratização, tivemos a reforma do Estado que teve que se adequar a uma nova doutrina econômica denominada neoliberalismo.

¹⁶ Elite – As teorias das elites foram construídas notadamente por Vilfredo Pareto e Gaetano Mosca, em clara e consciente oposição ao marxismo, e contradiz a concepção de oposição ao marxismo sob dois aspectos. Em primeiro lugar porque asseveram que a divisão da sociedade em grupos dominantes e subordinados é um fato universal e inalterável. Mosca (1896): “Entre os fatos e tendências constantes encontradas em todos os organismos políticos, é um tão evidente que se torna visível ao observar mais casual. Em todas as sociedades - desde as que são muito pouco desenvolvidas e mal atingiram a aurora da civilização até as mais adiantadas e poderosas – há duas classes de pessoas - uma classe que governa e outra que é governada”. Em segundo lugar; porque define o grupo dirigente da sociedade um modo inteiramente diferente do marxismo. Pareto o faz principalmente em termos das qualidades superiores de alguns indivíduos, que dão origem à emergência de elites em cada esfera da vida. Mosca, basicamente em termos de inevitável domínio de uma “minorias organizada” ou “classe política” sobre a maioria desorganizada, embora também a “atributos altamente estimados e muito influentes” dessa minorias. Mosca, porém, introduziu tantas qualificações que acabou por esboçar uma teoria mais complexa (e mais próxima do marxismo) na qual a própria classe política é influenciada e limitada por uma variedade de “forças sociais” (representando interesses diferentes) e está ligada a uma ampla subelite que é um elemento vital no sentido de assegurar estabilidade política (BOTTOMORE, 2012, p. 180).

¹⁷ Economia política – Expressão frequentemente utilizada como sinônimo de economia, para indicar a área do conhecimento que estuda a alocação de recursos e a determinação da atividade econômica agregada. O significado mais específico da expressão economia política no contexto marxista relaciona-se com o conjunto de obras e o corpo de conhecimentos produzidos por certos autores que estudaram a distribuição e acumulação do excedente econômico bem como os problemas correlatos da determinação de preços, salários, emprego e da eficácia ou ineficácia de medidas políticas na promoção da acumulação. Nesse sentido, a expressão está associada basicamente às obras de Adam Smith e David Ricardo, e de outros como Malthus, James Mill, McCulloch e Sênior (BOTTOMORE, 2012, p. 173-174).

¹⁸ Produção – Se no mundo da política o marxismo está associado à luta pelo COMUNISMO, em sua teoria ele se identifica pelo papel determinante e fundamental desempenhado pela produção. Toda sociedade é caracterizada por uma configuração definida de FORÇAS PRODUTIVAS E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO constituídas social e historicamente e que formam a base sobre a qual repousam outras relações econômicas e sociais (BOTTOMORE, 2012, p. 416-417).

Como relata Costa (2016, p. 152) “o neoliberalismo é a teoria do Estado Mínimo e a transferência de setores em que o Estado monopolizava para iniciativa privada, com a proposta neoliberal que tem como princípio a liberdade total de mercado e livre comércio”, assim, tal liberdade só foi possível a partir de várias privatizações de setores que eram monopólios do Estado¹⁹.

A partir dessa perspectiva, o famigerado projeto de transformação e de modernização da economia brasileira só se concretizou com o governo de FHC - Fernando Henrique Cardoso, acompanhado pelos modelos internacionais do neoliberalismo.

Nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreram mudanças históricas no papel do Estado na sociedade brasileira. As reformas pavimentaram o caminho para o desenvolvimento econômico do Brasil. O processo de modernização das relações entre Estado e sociedade havia realmente avançado ao longo de toda década de 1990. Na passagem do século XX para o XXI parecia que o Brasil havia realmente encontrado o caminho para se livrar de uma vez por todas do seu passado (COSTA, 2016, p. 156).

No entanto, com a estabilidade do “Plano Real”, parecia que a economia estava realmente em processo de expansão, por meio das políticas iniciadas por Fernando Henrique Cardoso. Nesse cenário, um novo presidente eleito, vindo da classe dos trabalhadores de um partido²⁰ de esquerda, denominado de Partido dos

¹⁹ Estado - Conceito de importância fundamental no pensamento marxista, que considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. A concepção marxista clássica de Estado está expressa na famosa formação de Marx e Engels no Manifesto Comunista: “O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia”. Embora seja mais complexa do que parece à primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada. Apesar disso, traduz efetivamente a proposição central do marxismo com relação ao Estado (BOTTOMORE, 2012, p. 416- 417).

²⁰ Partido – Marx e Engels não desenvolveram uma teoria acabada dos partidos políticos, os quais estavam apenas começando a assumir as formas sob as quais os conhecimentos hoje em dia quando ambos já se aproximavam do final de suas vidas. Engels referiu-se aos partidos como “a expressão mais ou menos adequada de (...) classes e frações de classe”, na “Introdução” que escreveu em 1895 para a edição *As lutas de classes na França*, de Marx. Este, por sua vez, em *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* (partes II e III), atribuiu à divisão do partido monarquista francês entre orleanistas e legitimistas aos “dois grandes interesses entre os quais a burguesia está dividida – a propriedade agrária e o capital”. Não considerava, porém, que toda e qualquer luta partidária devesse necessariamente refletir interesses econômicos conflitantes, encarando os fatores ideológicos em grande medida como o *raison d'être* da oposição entre os burgueses republicanos e os burgueses monarquistas, e definiu o partido social-democrata francês como “uma coalizão entre a pequena burguesia e os trabalhadores. A defesa da constituição de um partido proletário independente ocupou uma posição fundamental no pensamento e na atividade política de Marx e Engels (BOTTOMORE, 2012, p. 416-417).

Trabalhadores, o novo governo do povo, Lula – Luiz Inácio Lula da Silva, com dois mandatos presidenciais seguidos, de 2003 a 2011.

Período este considerado para alguns como revolucionário, devido ocorrer transformações sociais de grande abrangência para o país, haja vista que, um representante da população brasileira, oriundo de um partido de origem sindical, um cidadão sem formação universitária, nordestino, foi escolhido através de eleições diretas, para se tornar o líder político que governaria a nação.

Costa (2016, p.158-159) discorre que:

Governando em um momento propício do país, Lula conseguiu fazer com que a política sócio-econômica do Estado brasileiro convergisse para uma agenda única. A criação de programas de distribuição de renda para aqueles que viviam na linha da miséria, combinada com o aumento da oferta de crédito para a classe média, fez com que o princípio básico da economia ocorresse de forma sistemática, e o aumento do poder aquisitivo da população fez girar a roda da economia. Esse giro libera uma reação em cadeia: maior consumo, maior produção, melhores resultados no comércio e nos serviços, aquecimento econômico, pleno emprego e uma sensação generalizada de bem-estar social. Entre 2002 e 2010, vivíamos no melhor dos mundos possíveis. No entanto, entre 2005 e 2006, uma denúncia de compra de votos/parlamentares no Congresso Nacional para a aprovação de projetos de interesse de governo - o chamado Mensalão – trouxe de volta os velhos fantasmas que o povo brasileiro esperava que tivesse ficado no passado.

Nota-se no trecho do autor que, com as denúncias de corrupções mencionadas pelas imprensas e mídias, o país novamente entrou num momento de descontentamento político, desacreditando mais uma vez em seus representantes, propiciando dessa maneira, um clima de insatisfação popular.

No entanto, mesmo diante desses abalos, o Brasil nas eleições de 2010 vive um marco histórico, assumindo o executivo do país, no cargo de presidente da República, uma mulher representante do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff. Ela assumiu a função de Presidente com a demanda de preparar o país para a Copa do Mundo de Futebol da FIFA, que aconteceria em 2014.

Diante do contexto de preparação esportiva mundial, o povo brasileiro presenciou momentos de descontentamento político, conforme relata Costa (2016, p. 160). Com as exigências do padrão FIFA, ocorreu uma profunda irritação por parte da sociedade em geral.

Não só em decorrência da crise oriunda por parte do escândalo do mensalão, que segundo o Ministério Público, seria o esquema de pagamento de propina a

parlamentares para que votassem a favor de projetos do governo. Sendo o principal escândalo ocorrido no primeiro mandato de presidente de Luiz Inácio Lula da Silva do PT, com sua divulgação no ano de 2005, pela revista *Veja*.

Além do escândalo mencionado, estavam presentes, também, os informes dos altos gastos para construções dos estádios para realizar a Copa do Mundo, atendendo dessa forma o padrão FIFA de qualidade, levando dessa maneira, o povo à rua para exigir esse mesmo padrão de qualidade aos hospitais, escolas, transportes públicos, moradias populares, que no país são precários.

A partir do ano de 2013, a crise política²¹ atingiu o país, não apenas por parte das denúncias do mensalão, mas, por todos os demais acontecimentos oriundos da problemática em questão, como gastos abusivos com a copa do mundo, a crise econômica, que levaram à população²² às ruas novamente.

Ocorreu então às eleições, sendo reeleita no segundo turno a candidata do Partido dos Trabalhadores, Dilma Roussef. Os resultados dessa última eleição no país retrataram, segundo índices percentuais, a grande insatisfação e descrença nos representantes políticos do povo brasileiro, constatando o fato através dos resultados obtidos nas urnas.

No segundo turno, disputaram a candidata à reeleição, Dilma Roussef, e Aécio Neves (candidato da oposição). Dilma reeleita com três pontos percentuais de diferença de votos (51,6 % contra 48,3%). Mas o que mais chamou atenção, no entanto, depois da crise de

²¹ Crise política – Crise da sociedade capitalista: Os marxistas têm, tradicionalmente, concebido a crise como o colapso dos princípios básicos de funcionamento da sociedade. Na sociedade capitalista, acredita-se que tal colapso seja gerado pelo processo de ACUMULAÇÃO, determinado pela tendência decrescente da taxa de lucro. Deve-se, porém, fazer distinção entre, de um lado, crises ou colapsos parciais e, de outro, crises que conduzem à transformação de uma sociedade ou formação social. As primeiras referem-se a fenômenos como os ciclos econômicos que envolvem surtos de prosperidade aparentemente intermináveis, seguidos de graves declínios da atividade econômica, e são uma fase crônica do capitalismo. Já as crises do segundo tipo traduzem o enfraquecimento do princípio organizador ou nuclear de uma sociedade, isto é, a erosão ou a destruição daquelas relações sociais que determinam o alcance e os limites da transformação (entre outras coisas) atividades econômica e política (BOTTOMORE, 2012, p. 416-417).

²² População – Ao discutir o método na “Introdução” aos *Grundrisse*, Marx trata a população como um exemplo daquelas categorias que devem ser concebidas como resultado concreto de muitas determinações, cuja compreensão completa depende da elucidação prévia de “conceitos mais simples” ou abstrações. Se a população for considerada de maneira indiferenciada, sem a consideração prévia de classes de que é composta, as quais, por sua vez, dependem das relações sociais de exploração que constituem um modo particular de produção, torna-se uma abstração sem fundamento, estéril. Marx insiste, quanto a isso, em que “todo modo de produção histórico tem suas próprias leis específicas da população” e que a lei da população no capitalismo industrial é a da existência de uma “população relativa excedente” (*O Capital*, I, Cap. XXIII) (BOTTOMORE, 2012, p. 424-425).

representatividade política com os escândalos do Mensalão e do Petrolão, foi o quanto os números revelaram da desesperança do povo com a política – 1.921.819 (1,7%) eleitores votaram em branco; 5.219.787 votaram nulos (4,6%) e 30.137.479 se abstiveram de votar (21,1%). Se o voto não fosse obrigatório, certamente o descaso do povo com as eleições apareceria de forma bem mais gritante. Quase 30% da população não votaram, ou votaram branco/nulo (COSTA, 2016, p. 168).

Diante desse contexto, o autor apresenta uma reflexão dos acontecimentos políticos e do presidencialismo no país, que interferem diretamente na estrutura econômica brasileira, sendo a população trabalhadora sempre a mais afetada diante das crises oriundas de um sistema cada vez mais competitivo.

Segundo Costa (2016, p.168-169), ocorre uma disputa de dois partidos paralisando o país e punindo severamente o seu povo. Contudo, esse povo continua vivendo numa situação problemática, sem acesso digno à educação e cultura que possam lhe garantir capacidade para compreender e mudar realmente os rumos do Brasil.

O povo brasileiro fica refém da situação, nas mãos de uma elite, que porventura, conquistou, sem muitos esforços, o domínio da política e da economia do país, que têm como princípio o enriquecimento individual, ou de pequenos grupos, num capitalismo²³ selvagem e predatório.

Outra obra que também retrata a situação da política e da economia do país, intitulada *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*, de Souza (2017), foi mais uma referência utilizada nesse estudo, por realizar uma reflexão com relação aos atuais acontecimentos do país e propor uma leitura mais crítica, baseada historicamente em fatos do século anterior e, especialmente, na atual conjuntura brasileira.

O autor retrata a crise atual brasileira, sendo esta, também, uma crise de interpretação, ou seja, de leitura, de falta de análise da real situação, que ainda leva a população a acreditar que a problemática está associada apenas ao fato da

²³ Capitalismo – Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja sua forma é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (BOTTOMORE, 2012, p. 416-417).

corrupção na política, de modo geral. Não leva em consideração o que está submerso em tudo isso.

Segundo Souza (2017, p. 07), “na nossa corrupção real, a grande fraude que impossibilita o resgate do Brasil, esquecido e humilhado, está em outro lugar e é construída por outras forças”. Todavia, essas forças são tornadas invisíveis para melhor exercerem um poder, ou seja, o que realmente seria, então, a elite do atraso.

Ocorre aqui uma necessidade de refletir o que realmente está nas entrelinhas de cada fato, não se deixando iludir por aquilo que, muitas vezes, uma classe dominante²⁴ pretende induzir, para facilitar sua conquista diante da população, deixando em evidência sua demanda ideológica. Para tanto, o autor argumenta que:

A história da sociedade brasileira contemporânea não pode ser compreendida sem que analisemos a função da mídia e da imprensa conservadora. É a grande mídia que irá assumir a função dos antigos exércitos de cangaceiros, que é de assegurar e aprofundar a dominação da elite dos proprietários sobre o restante da população. A grilagem não assumirá apenas a forma de roubo violento da terra dos posseiros pobres, mas sim também, a forma da colonização das consciências com o fito de possibilitar, no entanto, a mesma expropriação pela elite. Substitui-se a violência física, como elemento principal da dominação social, pela violência simbólica, mas não menos cruel (SOUZA, 2017, p. 119).

Diante do exposto pelo autor, percebe-se que a prática de análise de leitura mais comprometida com a realidade, seria de fundamental importância para possibilitar uma conscientização da atual conjuntura da situação do país, por parte da população brasileira, que muitas vezes, está se deixando induzir por jogos de interesses maiores, por parte da mídia e da imprensa. Estas, aliadas às categorias de domínio de poder, por meio de uma ideologia²⁵ dominante, pretendem, cada vez

²⁴ Classe dominante – A expressão “classe dominante” abrange duas noções, que Marx e Engels distinguiam, embora as tivessem explicado sistematicamente. A primeira é uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. Em Ideologia alemã (vol. I, A 2) essa idéia é expressa da seguinte maneira: “As ideias da classe dominante são, em qualquer época, as ideias dominantes, isto, a classe que é força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material tem controle sobre os meios de produção intelectual”. A segunda noção é a de que a classe dominante, para manter e reproduzir o modo de produção e as formas da sociedade existente, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é dominar politicamente (BOTTOMORE, 2012, p. 93-94).

²⁵ Ideologia – A existência de duas importantes concepções de ideologia dentro da tradição marxista é motivo de muitos debates. Alguns autores contemporâneos acreditam que apenas uma dessas versões é realmente marxista, enquanto outros, incapazes de aceitar uma discordância entre Marx e Lenin, tentaram conciliar ambas as versões. Foi o que aconteceu com Althusser, que propôs a mais influente concepção de ideologia das últimas décadas. Althusser distingue uma teoria da ideologia

mais, de uma forma disfarçada e mascarada, tirar vantagens sobre a inocência, ou até mesmo a ignorância do povo.

Souza (2016), na obra *A Radiologia do golpe*: entenda como e por que você foi enganado, ressalta o que realmente ocorreu nos últimos anos no país. Conforme ele explica, foi um golpe, para, de fato, atender aos interesses políticos da elite do dinheiro, que mais uma vez manipulou a população em benefício próprio.

Este autor, considerado um crítico da história contemporânea brasileira argumenta que, nesse momento histórico, ocorre uma precisão, ou seja, uma necessidade de refletir sobre a atual situação do país, para que não ocorra omissão diante dos acontecimentos, pois:

Quem esquece o erro está destinado a repeti-lo infinitamente. Esse golpe mal feito, apressado, errado, pelos piores motivos, pode ser finalmente, nossa chance de aprender alguma coisa com nossa história. Nossa desigualdade, seja pela indiferença de uma elite vampiresca e míope, seja pelo desprezo de uma classe média boçal e tola, é uma continuidade direta com a escravidão nunca assumida efetivamente e nunca criticada em sua continuidade até os dias de hoje. Os golpes sucessivos, toda vez que a maioria oprimida ganha voz, significa o eterno retorno dessa indiferença e desse desprezo. O reprimido sempre volta se não for encarado de frente e transformado. Precisamos lembrar como fomos formados e, portanto, quem somos. É doloroso, como todo aprendizado. Mas vale sempre a pena (SOUZA, 2016, p. 136-137).

Em suma, por falta, muitas vezes, de uma formação acadêmica mais efetiva e qualificada, as pessoas não dominam sequer o ato de ler, interpretando os fatos de uma maneira mais realista e compreensível, sendo, na maioria das vezes, iludidas, enganadas e manipuladas pela dominação da cultura de massa que o sistema impõe para favorecer uma pequena elite econômica e política, com hegemonia²⁶ dominante no âmbito do capitalismo.

em geral, na qual a função da ideologia é assegurar a coesão na sociedade, da teoria de ideologias específicas, na qual a função geral já mencionada é sobre determinada pela nova função de assegurar a dominação de uma classe. Essas funções podem ser desempenhadas pela ideologia na medida em que está é "uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (Althusser, 1971, p. 153) e na medida em que interpela os indivíduos e os constitui como sujeitos que aceitam seu papel dentro do sistema das relações de produção. (BOTTOMORE, 2012, p. 274).

²⁶ Hegemonia – Qualquer definição de hegemonia é complicada pelo uso da palavra em dois sentidos diametralmente opostos: significando domínio, como em "hegemonismo", ou significando liderança e tendo implícita alguma noção de consentimento. Mao Tsetung usou "hegemonismo" para indicar uma modalidade de domínio de um país sobre o outro que é o imperialismo. O segundo significado é mais comum na tradição marxista. Anderson (1976-1977) assinalou que tanto os mencheviques como Lenin usam o termo para indicar liderança política na revolução democrática, baseado numa aliança com segmentos de classe camponesa (BOTTOMORE, 2012, p. 261).

Vale lembrar que vivemos em uma sociedade denominada democrática, que requer condições e garantias de direitos para todos e, ao mesmo tempo, apresenta uma diferente configuração em sua infraestrutura, com distintas classes sociais. Isso faz com que prevaleçam várias formas de desigualdades e de exclusões daqueles que, de certa forma, estão submetidos a reproduzir as ideologias do sistema capitalista globalizado, com constantes dificuldades para compreender e interpretar seu contexto socioeconômico e político.

Como discorre a seguir o autor do livro *Modernidade líquida*:

O que cada vez mais é percebido como “questões públicas” são problemas privados de figuras públicas. A tradicional questão da política democrática - quão útil ou prejudicial para o bem-estar de seus súditos/eleitores é o modo como as figuras públicas exercitam seus deveres públicos – foi pelo ralo, sinalizando para que o interesse público na boa sociedade, na justiça pública ou na responsabilidade coletiva pelo bem-estar individual a siga no caminho do esquecimento (BAUMAN, 2001, p. 91).

Em virtude disso, a preocupação de uma proposta de ensino da leitura que possibilite uma análise interpretativa da realidade, mais eficiente, seria essencial para a formação escolar. Propiciaria uma atuação mais consciente de cada cidadão brasileiro, para ser capaz de compreender a realidade na qual está inserido.

O professor brasileiro Leandro Karnal (2017) na obra *Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia*, realiza uma discussão partindo da última eleição para presidente em 2014, percorrendo os fatos históricos contemporâneos, como o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff e das crises que envolvem o atual presidente Michel Temer.

Ele observa, ora via internet, ora por atitudes de agressões e violências ocorridas em vários ambientes, relacionadas à cultura popular, que o “Brasil descobriu-se raivoso, exibindo uma inquietante carga de ódio que flui da rede” (KARNAL, 2017, p. 117).

O autor supra mencionado, realizou uma análise da situação política brasileira. Em sua visão,

O lado bom da crise brasileira é que, de fato, trouxe à tona a política como exercício de poder. Sabemos que nenhum dos lados envolvidos no debate está lá pelo benefício de todos, mas pelo benefício de seu interesse. Estamos clamando que a política seja o que nunca foi um exercício administrativo do bem. Que a política deixa de ser cordial e passe a ser mais técnica. Que o administrador

público seja menos ideológico, e que a sua ideologia seja a ideologia do coletivo. Que políticos não representem interesse muito imediato, partidário, familiar ou de grupo. Que deixe essa carga de subjetividade e entre numa carga de objetividade. Então, em parte, todo esse debate é sobre uma tentativa de criar o que não existe: que é a política coletiva, do bem comum, administradora da maioria, um projeto de Estado, e não um projeto de governo. Esse é o desejo coletivo nesse momento (KARNAL, 2017, p. 123).

Levando-se em conta o que foi observado até agora, é importante ressaltar que, a situação político-econômica do Brasil encontra-se num momento de constantes conflitos, ocasionando em muitas pessoas desconfiança e falta de perspectivas em relação ao futuro do país.

É primordial uma política partidária com princípios éticos, garantindo os direitos humanos de cidadão e que atenda o coletivo de uma sociedade democrática, em prol do bem comum, proporcionando políticas públicas²⁷ e políticas sociais²⁸ que atendam a população, isto é, fazer cumprir o que está previsto em lei, na Constituição Federativa do Brasil, de 1988.

Para isso, é preciso que as pessoas realmente estejam dispostas a lutar para garantir o que já é de direito à população brasileira. Como a educação, garantindo assim, uma formação de boa qualidade, significativa, proporcionando através do ensino de leitura, análise crítica das diferentes situações sociais e políticas, para que os futuros cidadãos brasileiros, possam representar o seu povo numa real democracia, que demanda de direito e a igualdade²⁹, não apenas cumprindo uma

²⁷ Políticas Públicas - as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

²⁸ Políticas Sociais – se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferências do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001, p. 31).

²⁹ Igualdade – A teoria marxista reconhece dois tipos de igualdade, que correspondem às duas fases da sociedade pós-revolucionária. Na primeira, predomina o princípio “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado”. Esse princípio de distribuição – ao contrário do que pretendem seus defensores da sociedade capitalista atual – só se concretizará na sociedade pós-revolucionária, onde todos os outros critérios pelos quais a distribuição tem sido feita serão abolidos como ilegítimos e injustos. Mas, com as diferenças nas realizações individuais são, pelo

obrigação prevista em lei, mas sim, fazendo sua parte, com consciência de sua função social no país.

2.2 LEITURA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Esta subseção apresenta as legislações brasileiras a partir do final do século XX, especificamente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, na data de 5 de outubro de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”³⁰, que têm como finalidade maior promover os princípios da democracia³¹.

Com o intuito de elucidar o percurso da legislação educacional brasileira, elaborada nas últimas décadas, segue um quadro que na sequência, foi analisado, com as principais leis e ações governamentais que influenciaram o ensino de leitura no Brasil.

Quadro 1 – Principais leis educacionais e ações governamentais: 1988 a 2017

ANO	LEIS E AÇÕES GOVERNAMENTAIS Influências no processo de ensino da leitura no Brasil a partir de 1988
1988	<p>Constituição da República Federativa do Brasil É o conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento de um país. Considerada também a lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos de determinada nação, servindo como a garantia de seus direitos e deveres a se cumprir. Amplia a liberdade de direitos dos cidadãos, garantindo igualdade e a justiça social.</p>

menos em parte, resultado de diferenças de talento e capacidade que são inatas ou produtos das condições ambientais, e, como as situações familiares e condições de vida dos diferentes indivíduos são muito diversas (desde diferenças no físico e as correspondentes necessidades de vestuário e alimentação, até as diferentes responsabilidades impostas por diferenças no tamanho da família, etc.), esse princípio de distribuição não equivale ainda a uma igualdade justa (tratamento igual), pois, embora uma igualdade abstrata seja formalmente aplicada a todos os indivíduos, eles recebem na realidade um tratamento materialmente desigual (BOTTOMORE, 2012, p. 275).

³⁰ Constituição Cidadã - Então fique sabendo que pelas leis da Constituição você tem seus direitos humanos garantidos, é um brasileiro ou brasileira como todos os outros, um cidadão ou cidadã participativos e uma pessoa que obrigatoriamente tem que ser respeitada (LACOCCA, 2003, p. 11).

³¹ Democracia – É o regime político que deve obedecer à vontade popular, o regime no qual a maioria é soberana. É o governo do povo, pelo povo e para o povo (LACOCCA, 2003, p. 75).

1989	<p>Eleições Diretas As eleições presidenciais de 1989 iniciaram um novo marco na história brasileira, fundamentais para consolidar a democracia no país, considerada como uma retomada do poder democrático do povo brasileiro. Iniciando os preceitos de Gestão Democrática da Educação.</p>
1990	<p>Declaração de Jomtien Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos – realizada em Jomtien, na Tailândia, também conhecida como Conferência de Jomtien. A declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.</p>
1993	<p>Declaração de Nova Delhi Conhecida como A conferência de Nova Delhi: Educação para Todos, com a finalidade de propagar o atendimento a demanda de universalização do Ensino Básico. A conferência da Cúpula de Nova Delhi, Índia, sob patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para as Atividades das Populações (UNFPA) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990 (Conferência de Jomtien, na Tailândia), entre os nove países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia).</p>
1996	<p>LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394, de dezembro de 1996 É a legislação que determina as diretrizes educacionais do país. Regulamenta o sistema educacional (público ou privado) tanto da educação básica quanto o ensino superior. Assim, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p>
1996	<p>Relatório Delors _ Educação: um tesouro a descobrir Publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. No Brasil o relatório foi publicado em 1998.</p>
1998	<p>PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental Elaborado a fim de subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais de educação.</p> <p>FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Este fundo foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 1997. Implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.</p>
2000	<p>PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a</p>

	estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade que pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Considerado como uma rede de desempenho escolar realizado pela primeira vez no ano 2000 e repetido a cada três anos.
2005	<p>IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP. É importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade de educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE para a educação básica, aplicado a cada dois anos.</p>
2007	<p>FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério É um fundo especial de natureza contábil, sendo um conjunto de 27 fundos (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. O fundo dá segurança financeira aos municípios e estados para expandirem seu número de matrículas e os orienta no cumprimento de suas responsabilidades com a Educação. Entrou em vigor em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 conforme prevê a Emenda Constitucional Nº 53 que alterou o artigo 60 de Disposições Constitucionais Transitórias.</p>
2013	<p>Legislação sobre o Livro e Leitura Atualizada no ano de 2013, trata-se das diretrizes que apontam que o país necessita urgentemente melhorar em relação ao nível de leitura de sua população.</p>
2014	<p>Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) Lei nº 13.005/2014 considerada como um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Proposta que visa assegurar investimentos do PIB em prol de novas perspectivas para garantir a qualidade de ensino na educação básica.</p>
2017	<p>Legislação Brasileira sobre Educação Normas que estabelecem a Educação no Brasil focalizando os dispositivos constitucionais, a partir de leis e decretos.</p> <p>Base Nacional Comum Curricular – BNCC É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE.</p> <p>Política Nacional de Formação de Professores O MEC lançou uma Política Nacional de Formação de Professores. Inédita no país, a política, demanda um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões, abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Só no Programa de Residência Pedagógica, o MEC vai ofertar 80 mil vagas a partir do ano de 2018.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de análises realizadas no decorrer deste trabalho e reflexões acerca da obra supracitada.

Diante do exposto no quadro, e também nas análises que se seguem neste estudo, foi possível verificar que tanto as leis como as demais ações governamentais estabelecem relações com o processo de ensino e aprendizagem de leitura em nosso país. As influências estão presentes, algumas vezes, de forma direta, ou até indireta no campo educacional, visto que estão associadas às demandas previstas para atender aos anseios da sociedade.

Com início a partir da constituição Federal que apresenta no seu artigo 205, uma seção sobre educação estabelecendo o seguinte: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018).

Apesar de a legislação garantir direitos expostos em seu texto, sabe-se das dificuldades encontradas nas distintas realidades escolares para que realmente tais direitos se cumpram no nosso país.

Quanto ao ensino, o artigo 206 da lei maior, Constituição Federal de 1988, apresenta que será ministrado com base em alguns princípios, como:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização de profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; Garantia de padrão de qualidade; Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 2018, p. 86).

Depois de promulgada a Constituição Federal de 1988 no Brasil, as preocupações com os objetivos, meios e fins relacionados à educação pública ficaram ainda mais evidenciadas, procurando, assim, estabelecer os critérios que atendessem aos preceitos da lei vigente. Mesmo de forma não muito satisfatória, algumas instituições de ensino procuraram cumprir o que está disposto na legislação, visto que, esta é uma diretriz que normatiza todo o sistema educacional brasileiro.

De acordo com Oliveira, as formulações de propostas no campo educacional, especificamente na gestão da educação, foram mais enfatizadas após o final da década de 1990.

A partir da década de 90, percebe-se uma mudança nas orientações presentes nas reformas educativas no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal. O primeiro aspecto que merece ser destacado é o fato de que estamos diante das emergências de reformas educativas que, no momento são anunciadas como reformas administrativas. Estas reformas são, na sua grande maioria, congruentes como compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração da Nova Delhi de dezembro de 1993 de atendimento à demanda de universalização de ensino básico. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades (OLIVEIRA, 1997, p. 90).

Frente às situações adversas na sociedade como um todo, como desemprego e má distribuição de renda, que geram cada vez mais miséria e marginalidade social, a educação ainda é vista como um meio para resolver tais mazelas, como aquela que pode de alguma forma, contribuir para o progresso e até para o equilíbrio social.

De acordo com a autora, “é depositada na educação a expectativa de que ela possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que a educação e o ensino propostos em ambientes escolares continuam sendo vistos como, mercadorias³² como suportes para o desenvolvimento econômico do país, como um mecanismo de

³² Mercadoria – Todas as sociedades humanas têm que produzir suas próprias condições materiais de existência. A mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio da troca. Nesse sistema, uma vez criados, os produtos são propriedade de agentes particulares que têm o poder de dispor deles transferindo-os a outros agentes. Os agentes que são donos de produtos diferentes confrontam-se num processo de barganha pelo qual trocam seus produtos. Nesse processo, uma quantidade definida de um produto troca de lugar com uma quantidade definida de outro. A mercadoria tem, portanto, duas características: pode satisfazer alguma necessidade humana, isto é, tem aquilo que Adam Smith chamou de VALOR DE USO; e pode obter outras mercadorias em troca, poder de permutabilidade que Marx chamou de VALOR. Como as mercadorias são trocadas umas pelas outras em proporções quantitativas definidas, pode-se considerar que cada mercadoria tem um certo valor (BOTTOMORE, 2012, p. 392).

equalização social de uma nação³³, podendo ser percebidos fortemente nos documentos oficiais em se tratando da educação tanto em âmbito nacional como internacional, como o relato a seguir apresentado:

A Conferência Mundial de Educação para Todos; a Declaração de Nova Delhi; os estudos preparatórios da CEPAL³⁴ e do Banco Mundial, entre outros para esse momento, insistem em apresentar a educação associada às noções de progresso técnico e equidade social. Estes textos apontam a educação básica como indispensável à inserção das populações mais carentes do mundo atual. O Plano de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, apresentando pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), EM 1995, espelham essa preocupação quando propõe introduzir na Constituição Federal, no seu art. 208, a expressão “com prioridade para a população de menor renda” (OLIVEIRA, 1997, p. 92).

É necessário, pois, considerar que, segundo a autora, as propostas contidas em documentos considerados oficiais apresentam uma ideologia dos mecanismos que atendem a demanda da globalização em nível mundial.

Essas propostas respondem à demanda de mercado, ou seja, o consumismo exagerado da população em prol de adquirir o que almejam no imediato. Com a intenção de proporcionar ao sistema reajustes sociais com fins à socialização de determinados bens e serviços e à equalização de condições materiais.

Essa demanda visa a uma sociedade que “comporte os novos processos de globalização da produção e do consumo que se realizam a custa de alta exclusão social, tais como: desemprego estrutural; a marginalização crescente e a segmentação da classe trabalhadora” (OLIVEIRA, 1997, p. 92).

Todavia, mesmo engajado num ideal transformador presente nos preceitos democráticos, ainda é muito difícil lidar com um mecanismo tão permanente e dominante, em se tratando da realidade que envolve todo o sistema ao qual a sociedade está inserida.

As instituições escolares passam a fazer parte do mecanismo do sistema, com foco no ideal que se pretende conquistar em âmbito socioeconômico, a

³³ Nação – É o conjunto de indivíduos que habitam o mesmo território, falam a mesma língua, têm os mesmos costumes e obedecem à mesma lei. É uma sociedade que adquiriu consciência de sua própria unidade e controla soberanamente um território próprio (LACocca, 2003, p. 74).

³⁴ Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL – criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. É uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas – ONU (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

educação assim, “é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

As políticas educacionais oriundas de um contexto histórico repleto de injustiças sociais procuravam propiciar propostas mais voltadas às ações democráticas, como a autora apresenta:

No caso específico das políticas educacionais, é importante salientar que a Constituição Federal de 1988, ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais em seu texto, apontou novas formas de organização a administração do sistema, tendo como objetivo primeiro a universalização do ensino a toda população. A partir daí, o que se assiste é uma tentativa de interpretação do conteúdo deste dispositivo, o que possibilita que diferentes políticas se efetivem por sob mesmo manto da gestão democrática (OLIVEIRA, 1997, p. 94-95).

Percebe-se que as políticas educacionais são essenciais para o desenvolvimento e o progresso da educação e são elaboradas realmente com o propósito de efetivar as propostas contidas nas legislações. No entanto, há todo um aparato por trás dessas intenções, isto é, colocar a educação como prioridade para o país, como um jogo de interesses por parte da ideologia que mantém o domínio da nação brasileira.

Essa ideologia proposta por ideais dominante é representada por pessoas que, muitas vezes, desviam o foco do que realmente seria necessário para garantir a qualidade de ensino de uma forma mais efetiva, preparando o cidadão para atuar de maneira mais consciente na sociedade com o intuito de valorizar e participar da história do país, cumprindo com os princípios da democracia³⁵.

De acordo com o exposto anteriormente, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, foi apontado na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, que: “a

³⁵ Princípios da Democracia – Desde seus primeiros escritos, Marx afirmou seu compromisso com o ideal da democracia direta. Sua concepção inicial desse gênero de democracia prendia-se a uma crítica rousseauiana do princípio da representação à concepção de que verdadeira democracia implica o desaparecimento do Estado e, desse modo, o fim da separação entre o Estado e a sociedade civil, que ocorre porque “a sociedade passa a ser um organismo de interesses homogêneos e solidários e a esfera política distinta, as esferas do interesse geral, desaparece justamente com a divisão entre governantes e governados” (Colletti, 1975, p. 44). Essa concepção reaparece nos textos de Marx sobre a COMUNA DE PARIS, que ele tanto admirou por ela ter sustentado que todos os representantes do povo poderiam ser removidos de seus cargos a qualquer momento e estavam condicionados às instruções formais de seus eleitores. (BOTTOMORE, 2012, p. 143).

educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2017).

Cabe então à educação escolar ser efetivada conforme estabelece a legislação que organiza e determina as diretrizes educacionais do país, preconizando que o ensino deve ser realizado em ambientes propícios, ou seja, em instituições próprias, para, de fato, desenvolver a sua função educacional e, também, sua função social.

Como está previsto na lei, em seu Art. 4º “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2017).

Compreende-se por educação básica a seguinte organização: a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, etapas estas que visam a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, reconhecidos, seguindo as normas estabelecidas pela lei, com garantia de um padrão adequado de ensino.

Dessa forma, garantindo ao cidadão o direito ao acesso e à oportunidade de uma formação escolar que seja de qualidade com o intuito de prepará-lo para assim, assumir uma função mais ativa e mais efetiva na sociedade em que esteja inserido, sendo capaz de ter uma leitura mais produtiva, podendo refletir em relação aos fatos concretos existentes no mundo e vivenciados por ele.

Com o mesmo propósito das demais legislações já apresentadas anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, foram elaborados no final da década de 1990, com a intenção de subsidiar o trabalho pedagógico escolar, e, também, com a intenção de garantir o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos historicamente pela sociedade, que são essenciais para o exercício da cidadania.

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental – de Língua Portuguesa, com elaboração no ano de 1998, pode-se dizer que eles têm como finalidade primordial servir de referência para a elaboração das propostas curriculares para o ensino na referida área.

É essencial verificar a finalidade e a organização proposta nesse referencial educacional para o ensino escolar, como veremos a seguir:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. O presente documento se organiza em duas partes. Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisando-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se também, as características e a importância da área. Finalmente indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental. Na segunda parte, dedicado ao terceiro e quarto ciclos, definem-se objetivos e conteúdo, apresentam-se as orientações didáticas, especificam-se as relações existentes entre ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação (BRASIL, 1998, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram então elaborados a fim de subsidiar o trabalho pedagógico dos profissionais de educação. Com relação ao ensino da Língua Portuguesa, a proposta adotada foi a de consolidar práticas de ensino, onde tanto o ponto inicial como o ponto de chegada seria por meio da linguagem³⁶.

Essa proposta é justificável uma vez que as práticas devem partir do uso da própria língua materna³⁷, levando em consideração a linguagem do aluno, com o intuito de conquistar novas habilidades linguísticas, associando, assim, leitura e escrita.

Como as demais orientações e legislações verificadas nesta seção, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, com publicação no ano de 2013, também foram elaboradas com o propósito de estabelecer uma base nacional comum, para orientar e organizar o desenvolvimento e conseqüentemente a avaliação das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares do Brasil.

³⁶ Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

³⁷ Língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas se entendem e interpretam a realidade e a si mesma (BRASIL, 1998, p. 20).

Então, cabe a cada escola analisar sua demanda escolar, com a finalidade de elaborar suas documentações de cunho pedagógico em consonância com as orientações previstas nos referenciais de ensino que estabelecem as diretrizes que o país deve seguir.

Contudo, mesmo enfatizando o que se estabelece nas normativas nacionais, ocorre a necessidade, por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de realizar uma reflexão acerca das pretensões contidas em tais referências.

Devido a esta importância de verificar as bases das legislações educacionais, devem-se também analisar quais as prioridades existentes em cada realidade escolar, para, desta forma, direcionar, da melhor maneira possível, as propostas desenvolvidas no decorrer do ano letivo e demais ações que, por ventura, tiverem que ser apropriadas ao sistema de ensino.

Faz-se necessário analisar o que estabelece essa proposta em relação à educação brasileira, como podemos verificar no texto abaixo, extraído do documento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como as modalidades com que pode se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Com a necessidade de adequar as demandas educacionais de ensino no país, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas a partir de vários debates com representantes de diferentes níveis de ensino com o intuito de garantir uma formação de qualidade, que atenda suas reais necessidades, em âmbito social, cultural, emocional, físico e étnico.

É necessário ponderar que para garantir, de fato, uma formação mais significativa e de qualidade, seria essencial que os investimentos destinados para a educação partissem da real necessidade educacional, ou seja, deveria haver mais incentivos, em especial para a cultura do livro, para melhorar o nível de leitura de toda a população brasileira.

De acordo com a Legislação Sobre o Livro e a Leitura, atualizada no ano de 2013, o Brasil enfrenta ainda muitas desigualdades e contradições sociais, isto se reflete consideravelmente no acesso à cultura e à possibilidade de garantia de uma escolarização de qualidade, que propicie habilidades suficientes para que os estudantes adquiram melhores níveis de leitura, em relação a outros países.

As próprias Diretrizes apontam que o país precisa urgentemente melhorar em relação ao nível de leitura de sua população, já que muitas pessoas no Brasil não têm acesso à cultura do livro, isto é, não possuem nenhum hábito de leitura, não compram livros, não têm interesse em ter contato de alguma forma com a leitura em si, dificultando o desempenho intelectual dos brasileiros em relação aos conhecimentos mais elaborados e sistematizados.

Para a mudança desse quadro desalentador acerca do mundo do livro e da leitura em nosso país duas instituições são fundamentais se quisermos, de fato, construir uma sociedade leitora e letrada: a escola e a biblioteca. Aliás, os especialistas em políticas culturais são unânimes em considerar que a melhor forma de democratizar o acesso da população ao livro é incentivar a implantação de bibliotecas em todos os municípios brasileiros, dotando-as de um acervo atualizado e integrado aos novos suportes de informações e tecnologias – internet, por exemplo. Além disso, é preciso ampliar o número de livrarias e pontos de venda de livros, uma vez que há um déficit de livrarias no país (BRASIL, 2013, p.13).

Conforme mencionado no prefácio da legislação analisada, seria de fundamental importância que o Brasil tivesse propostas de incentivo à cultura, por meio de programas de acesso ao livro e seus novos suportes tecnológicos, para poder, quem sabe, mudar a realidade brasileira, melhorando, ou até superando, as dificuldades contidas no processo do nível de leitura dos brasileiros.

Em seguida, foi também necessária uma verificação da nova proposta relacionada à educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular, com sua publicação no ano de 2017, sendo que o MEC – Ministério da Educação, durante o período de quatro anos, coordenou o processo de elaboração da mesma. Tornando-se esta, a normatização que veio para orientar a partir de então, os percursos atuais da Educação Básica no Brasil.

Essa proposta servirá de subsídio para a elaboração dos novos currículos de todas as etapas da educação básica. Como previsto na sua apresentação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento elaborado para atender a demanda do país, conforme segue no texto abaixo:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 07).

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a última LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Base Nacional Curricular, tem por finalidade promover uma educação integral com intuito de um desenvolvimento pleno dos estudantes.

Percebe-se que desde a promulgação da Constituição de 1988, já se pensava numa normativa específica para garantir uma formação de caráter básico para a população, como é visto no próprio Artigo 10 da Constituição (BRASIL, 1988), a necessidade de estabelecer “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegure a formação básica comum”.

Em 2015, a Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada com o propósito principal de organizar, aparentemente, através de consultas públicas, os conteúdos essenciais para serem apreendidos pelos estudantes durante a educação básica, com o objetivo de promover a equidade da educação, ou seja, garantir os mesmos conteúdos em todas as escolas brasileiras.

A proposta da BNCC também está articulada ao Plano Nacional de Educação – PNE, instituído em 2014, com duração decenal. Esse documento foi sancionado, sem vetos, por intermédio da Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, sendo o segundo PNE que foi aprovado por lei.

Com o propósito de definir as normativas e metas a ser seguido pelas instituições brasileiras de ensino, o Plano Nacional de Educação tem por princípio articular de modo geral, o sistema nacional de educação, sendo, dessa maneira, um desafio a se cumprir, conforme se refere a própria Constituição Federal em vigor, que o estabelece.

Para tanto, o desafio proposto pelo PNE, está organizado através de vinte metas, que estão associadas há 254 estratégias para serem seguidas de acordo com os preceitos estabelecidos na lei.

O segundo Plano Nacional de Educação aprovado por lei representa uma vitória da sociedade brasileira, porque legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o custo-aluno-qualidade. Afinal, a meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (BRASIL, 2017, p. 23).

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, é um projeto de lei ordinária, que recebeu diversas emendas - também passou por constantes embates políticos e várias interferências do campo educacional através de várias críticas de educadores, por se tratar de uma proposta que visa assegurar investimentos do PIB, em prol de novas perspectivas para garantir, de fato, a qualidade de ensino na educação brasileira.

Ainda, refletindo sobre os assuntos de âmbito educacional, outro livro foi analisado nesse trabalho, Legislação Brasileira sobre Educação (2017), uma obra que traz um texto atualizado das normas que estabelecem a educação no Brasil, que focaliza os dispositivos constitucionais, que estão em evidência, a partir de leis e decretos organizados e estruturados para servir como base e referência legal para quem precisar de sua utilização.

Como está disposto na apresentação da obra anteriormente citada:

Os textos legais compilados nesta edição são resultado do trabalho dos parlamentares, que representam a diversidade do povo brasileiro. Da apresentação até a aprovação de um projeto de lei, há um extenso caminho de consultas, estudos e debates os variados segmentos sociais. Após criadas, as leis fornecem um arcabouço jurídico que permite a boa convivência em sociedade. A Câmara dos Deputados disponibiliza suas publicações na Livraria da Câmara – livraria.camara.leg.br – e na Biblioteca Digital – bd.camara.leg.br/bd. Alguns títulos também são produzidos em formato audiolivro e EPUB. O objetivo é democratizar o acesso a informação e estimular o pleno exercício da cidadania. Dessa forma, a Câmara dos Deputados contribui para levar informações sobre direitos e deveres aos principais interessados no assunto: os cidadãos (BRASIL, 2017, p. 9).

Diante do exposto, esta obra foi realizada para compor uma seleção das legislações educacionais que estão em vigor no país. Dispondo de emendas realizadas em forma de leis e decretos, por serem inclusas nas legislações ditas supremas, como a Constituição da República Federativa do Brasil, que assegura os

direitos e os deveres da população brasileira, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as normativas para educação nacional.

Desse modo, se o objetivo de divulgar a legislação foi democratizar, caberia, então, à população, ter de fato acesso a tais informações. Todavia, ocorre, ainda, a falta de uma divulgação mais explícita e, principalmente, interesse por parte da maioria das pessoas em assegurar-se de tais conhecimentos legais, para poder ter representatividade e ações mais efetivas na sociedade.

Então, cabe às instituições de ensino evidenciar aos futuros cidadãos a necessidade de conhecer as legislações presentes em nossa realidade social, com o objetivo de enfatizar que “a história deve ser reescrita e propagandeada de uma forma mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política” (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

De acordo com a visão do autor, a escola além de sua função educacional, tem também o seu papel social de propagar os conhecimentos necessários para a formação dos cidadãos, que estão inclusos numa realidade institucional que segue princípios ideológicos do sistema vigente.

Assim, escola e sociedade, educação e democracia estão continuamente relacionadas em seus complexos contextos. Ocorre a necessidade de propor uma educação mais voltada a criticidade e emancipação dos sujeitos. Caso contrário, a educação proposta nas instituições de ensino continuará como um dos mecanismos para a reprodução e exclusão social.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja de forma “internacionalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Para uma população ser considerada consciente e com um nível elevado culturalmente é preciso que primeiramente tenha conhecimentos básicos e que saiba interpretar as ações de seus representantes políticos, sabendo que tem direitos garantidos em leis, mas, também, deveres para cumprir enquanto o seu papel de exercício à cidadania.

Vale ressaltar que ocorre com a educação uma complexa contradição, ao mesmo tempo que tem a finalidade de propor uma formação para cidadania, também segue determinações inerentes ao sistema que visa os interesses dominantes do sistema em prol do capital e do lucro. Todavia há uma necessidade de uma educação para além do capital, que tem com intuito uma transformação social.

2.3 BREVE HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL

Ao analisar a história da leitura no Brasil deve-se levar em consideração a colonização do país, uma vez que desde o período do processo civilizatório foi possível identificar que Portugal, nosso colonizador, não tinha a intenção de promover a cultura no país, haja vista que desde esse período histórico se percebe um jogo de interesses políticos que envolvem a nação.

De certa forma não existia anteriormente uma identidade nacional brasileira, mas sim uma identidade vinda da coroa portuguesa, que apenas propiciava ao Brasil o que para poucos chegava de Portugal. Nessa perspectiva, a cultura existente era restrita e de acordo com os interesses da corte portuguesa.

Contudo, desde os tempos do período de colonização, o problema referente à falta de leitura ainda está presente no país, no início por falta de acesso aos livros e aos demais bens culturais, conforme se evidencia, a seguir:

É preciso frisar que o livro em nosso país nem sempre foi algo cotidiano e trivial. Por conta da política colonial portuguesa, que proibia qualquer tipo de impressão, e de um limitado acesso à instrução e à educação, o volume impresso no Brasil, por um longo período percorreu circuitos bastante restritos. Não foram poucos os viajantes europeus que escreveram em seus diários seu espanto com a ausência de algum texto impresso nas casas dos brasileiros. Da completa escassez até a constituição de uma diversificada cultura impressa, uma trajetória se fez (EL FAR, 2006, p. 9 - 10).

De acordo com o relato, não havia nenhum tipo de impressão no Brasil, ficando difícil o acesso à cultura escrita, poucos tinham contato com a leitura, pois só podiam ler aqueles que tinham posses, ou seja, aqueles que estavam bem relacionados com a corte portuguesa, que podiam receber materiais escritos que vinham de Portugal.

Logo, é possível perceber que desde a colonização do Brasil ocorre certa resistência por parte de seus ditos representantes do poder, no caso os responsáveis das colônias portuguesas, com o intuito de não propiciar acesso à população, para não correr riscos de propagar ideias que poderiam interferir negativamente aos interesses da Coroa Portuguesa.

Como esse trabalho analisa o problema da leitura no Brasil, foi necessário ressaltar que a problemática no processo da leitura sempre existiu no país. Todavia, a abordagem deste estudo partirá do final do século XX e do início do século XXI, destacando que o assunto abordado, não é algo de essência contemporânea, mas histórica.

Diante da problemática em questão, verificou-se que, desde a época que o Brasil era colônia de Portugal, havia uma espécie de interesse por parte dos responsáveis pelo país para não deixar propagar a cultura e o acesso ao conhecimento, pois seria algo que poderia interferir nas propostas futuras.

As pessoas que são bem informadas, que possuem conhecimentos acadêmicos, que são politizadas, atrapalham uma gestão que se prevalece de situações de desigualdades, pois um povo consciente e bem preparado intelectualmente exige que se cumpra a democracia, querendo a garantia dos seus direitos à cidadania.

De acordo com Amorin (2008, p. 43), ocorre ainda no Brasil uma sequela, oriunda do seu processo de colonização, deixando marcas visíveis na sociedade, como “a desigualdade, a baixa qualidade da educação, o analfabetismo, e a necessidade de distribuir renda passaram a constar entre os itens mais importantes da agenda dos governantes brasileiros”, pois se trata de uma dificuldade que prejudica o desenvolvimento da população do país.

Todavia, a herança relacionada ao processo cultural deixada por Portugal, ainda permanece na cultura da população brasileira, mesmo passados muitos anos. Ainda são necessárias muitas políticas públicas e educacionais de incentivo à leitura, de acesso aos meios de informações e de ações para promover de fato a cidadania do povo brasileiro.

Como se pode verificar no exposto a seguir.

Leitura e cidadania têm tudo a ver. É um binômio correto, objetivo, que anuncia a estreita relação entre uma ação de governo e sua consequência na vida dos nacionais. Ao tempo da colônia, o

governante proibia a leitura e a difusão do conhecimento. O propósito era não formar cidadãos, privilégio admitido apenas aos membros da elite. O país democrático, que abre espaço para que os contrários convivam em paz dentro do mesmo espaço político, precisa oferecer mais e mais oportunidades a todos para aprender, conhecer, ler e, por intermédio desse caminho, se transformar em cidadão de fato e de direito. Os desafios vão mudando de qualidade na medida em que a tecnologia oferece novas oportunidades (AMORIN, 2008, p. 43).

Percebe-se que, com ascensão da democracia, ocorreu a necessidade de políticas públicas e sociais para atender à demanda da sociedade, com o intuito de proporcionar condições para a superação das mazelas existentes desde o processo de colonização, até os dias atuais.

De acordo com os preceitos democráticos as pessoas têm seus direitos e deveres para serem cumpridos, numa sociedade a qual se deve zelar para o bem comum, onde todos possam usufruir das mesmas oportunidades em relação ao que é proposto para sua população.

Para tanto, não é fácil conquistar a cidadania numa sociedade democrática que tem resquícios históricos, que interferem negativamente no seu processo de desenvolvimento. É, portanto, um grande desafio para a educação brasileira, visto que ensinar é algo complexo e depende de vários fatores externos que recebem influências do sistema vigente.

Trata-se de Influências que refletem nas ações e, principalmente, nos resultados destas, já que tais propostas adotadas poderiam beneficiar a população, algumas até ajudam, mas estão longe de ser suficientes para transformar as problemáticas existentes na sociedade.

Nesse contexto é importante entender que o exercício da cidadania está atrelado ao processo de educação, uma vez que a finalidade do ato de ensinar envolve a intencionalidade de atingir a aprendizagem e, a partir desta, uma pessoa poderá tornar-se um cidadão consciente de suas responsabilidades sociais. Sobre essa concepção, o autor comenta que:

A cidadania decorre do processo de educação. O homem e a mulher alfabetizados conhecem seus direitos e seus deveres. Vão transmiti-los aos filhos e descendentes. Vão ajudar a escolher melhor os governantes e a julgá-los nos momentos adequados. Isso é cidadania. Não há como falar em cidadão se não houver educação que forme o caráter, que molde o espírito e prepare o jovem ou a jovem para a aventura da vida adulta, com todos os seus desafios, problemas e incertezas. A vida no mundo subdesenvolvido já foi pior. O Brasil cresceu aos saltos, aos ciclos, mas o seu resultado tem sido

extremamente positivo. A infraestrutura do país está se adequando aos novos desafios do comércio globalizado, em que o país passa a ter papel importante na produção do etanol, grãos, comida e, quem sabe, petróleo. Tudo isso é muito novo para um país que em pouco mais de um século saiu do regime escravocrata, admitiu mão-de-obra estrangeira em volumes elevados, construiu uma sociedade mestiça em ambiente de amplas liberdades democráticas. Há um país a ser feito. E uma sociedade a ser construída por cidadãos. Seus habitantes só vão merecer a cidadania plena de cuidarem da educação com o carinho que o assunto requer e a prioridade que necessita (AMORIN, 2008, p. 47).

Um país jovem como o Brasil, ainda tem muitas conquistas pela frente. Todavia, sua origem influencia seu contexto histórico, mesmo com vários recursos naturais e com muitas riquezas em seu território nacional, seus recursos econômicos e financeiros são distribuídos de forma desigual, devido ao próprio sistema capitalista ao qual está atrelado.

Na grande maioria das vezes, as políticas de governo visam aderir às propostas do mercado globalizado e acompanhar as demandas previstas para sua adequação ao sistema. Trata-se de um país em desenvolvimento, que anseia por conquistar seu espaço entre os demais países, para efetivar sua economia e garantir seu rendimento financeiro, mesmo que algumas vezes propiciem desigualdades profundas na sociedade.

Sendo assim, políticas públicas que visam a prioridade de bens comuns necessários à população são essenciais, principalmente aquelas que estão relacionadas à educação; pois, pessoas bem preparadas intelectualmente podem buscar por seus direitos e cumprir com seus deveres com mais autonomia e consciência.

Quando um país procura fazer da educação de toda sua nação uma prioridade de sua gestão, os resultados conquistados são demonstrados em todos os aspectos da sociedade, já que uma população com uma formação intelectual de nível elevado poderá alcançar melhor desempenho quanto a sua estrutura econômica, política e, principalmente, social.

O fato é que, apesar da rica cultura oral, corporal e visual dos brasileiros, convive-se no País também com o resultado da herança de analfabetismo e da manutenção da exclusão da maioria da população à educação, ao letramento e ao cultivo do pensamento humanístico e científico, já que a dimensão escrita da palavra foi pouco acessada ou cultivada, em escala social, por vários motivos. A fraca e a rara ilustração que chegou ao País restringiram-se quase

exclusivamente às elites carioca, paulistana, pernambucana e baiana, entre alguns outros focos pontuais. Apesar de intensas nesses locais, o restante do Brasil amargou um distanciamento das letras e das humanidades até, praticamente o século 20. Com escolas e universidades insuficientes, também a leitura cultural teve poucos ambientes para se desenvolver em nosso território (AMORIN, 2008, p. 86).

Na visão do autor, a herança advinda do período de colonização do país resultou num alto índice de analfabetismo e, também, a conservação de um sistema de exclusão e de desigualdade social. Mesmo depois de muitos anos, ainda prevalece no Brasil uma educação com resquícios excludentes, pouco acesso aos bens comuns, como, por exemplo, a falta de um ensino de qualidade para todos.

A leitura no Brasil recebeu toda essa influência do processo civilizatório, deixando se fortalecer atualmente por uma cultura de massa discriminatória, que preza por princípios do desenvolvimento de produção em prol de lucro, que visa um capitalismo cada vez mais competitivo, sendo este um sistema socioeconômico que tem por finalidade de garantir o bem de consumo e o acúmulo de capital, mesmo gerando um sério desequilíbrio social.

Portanto, a representação da leitura no Brasil, conforme já mencionamos anteriormente, sofreu influências de seu processo de colonização europeia, apresentando ainda consequências oriundas desse período. Tais interferências indicam resultados negativos para o sistema de ensino brasileiro, como são demonstrados em vários estudos e pesquisas de âmbitos nacionais e internacionais.

Conforme expõe Amorin (2008, p. 91), pode-se considerar que várias pesquisas e avaliações realizadas no Brasil indicam uma precariedade em relação ao nível de leitura no país. Demonstrando, dessa maneira, que os índices nacionais e internacionais estão insatisfatórios, “como é o caso dos baixos desempenhos dos alunos, revelados tanto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)”.

De acordo com o apontamento do autor, é muito preocupante a situação existente no país pelo fato de haver problemas tanto no sistema educacional de ensino de leitura, como também uma forte preocupação dos profissionais de educação referente à questão cultural da formação do leitor no Brasil.

Destacamos, dessa forma, algumas problemáticas de cunho educacional e, principalmente, de aspecto cultural, que são relatados em uma pesquisa realizada no país no começo do século XXI.

Amorin esclarece que essa pesquisa foi realizada para demonstrar a real situação do leitor brasileiro, e também para conhecer a realidade da leitura fora da escola no Brasil. Intitulada *A Escola Pública na Opinião dos Pais*³⁸, realizada no ano de 2005 pelo do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a pesquisa aponta para o seguinte fato:

Ela mostra que a grande maioria dos pais ou responsáveis pelos estudantes brasileiros das escolas públicas do Ensino Fundamental raramente lê livros ou jornais. No entanto, esses pais afirmaram assistir à televisão todos os dias (84%). Um total de 74,7% desses pais lê raramente ou nunca jornais de circulação diária; 74% nunca ou raramente lêem livros e 72% não lêem ou raramente lêem revistas. Praticamente são esses os números que também aparecem na Retratos da Leitura no Brasil. Saeb, Pisa, Retratos da Leitura no Brasil e a Escola Pública na Opinião dos Pais mostram o tamanho do desafio de transformar o Brasil em sociedade leitora. O fato é que o Brasil herda uma falta de relação cultural com o livro e ingressa no século 21 no pleno convívio com outras tecnologias de gravação e reprodução, em especial a televisão. Com isso, é preciso pensar uma via de superação do problema que não abandone essas características do País, o que poderia levar-nos a um transplante de um modelo europeu que em nada teria ver com a história brasileira (AMORIM, 2008, p. 91).

Por conseguinte, como apresentado anteriormente nos dados da pesquisa, o nível cultural da formação de leitor no Brasil é ainda algo muito preocupante, por se tratar de um índice muito inferior, pois poucas pessoas têm contato com o livro e não possuem hábito de leitura em seu cotidiano, demonstrando que a leitura está longe de ser uma atividade da rotina da população brasileira.

O interesse maior da população do país é tecnológico, relacionado ao contato constante com as tecnologias de informações e comunicações, aquelas que transmitem toda uma intencionalidade do sistema socioeconômico vigente, que prega cada vez mais a reprodução e o consumismo, através de uma cultura de massa prevista nos interesses da ideologia dominante.

Como consequência, a leitura que forma opinião, que promove o desenvolvimento intelectual do aluno para além do simples domínio de técnicas, fica de lado, na maioria das vezes, ou até mesmo abandonada, por vários brasileiros.

Desse modo, é essencial para o país buscar alternativas para vencer esse imenso e preocupante desafio, que tanto interfere negativamente no processo

³⁸ Pesquisa publicada em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news05_07.htm

cultural e educacional do Brasil. São necessárias, cada vez mais, políticas de incentivo ao ensino da leitura para que possa formar, de fato, leitores esclarecidos.

É fundamental, portanto, analisar o contexto em que o processo de leitura foi desenvolvido no país, para então compreender as problemáticas ainda existentes em seu percurso.

O Brasil deste ainda início do século 21 é um País que já caminha há alguns anos sob a perspectiva de um poder político enquanto Estado Democrático, que busca consolidar um projeto sociopolítico que construa uma nação para todos e procura desenvolver seu maior e mais valioso capital social: sua gente. Fruto do desenvolvimento de nossa história social e política, onde muitos caíram na luta pela justiça social desde os tempos da colônia, a contemporaneidade brasileira aponta para um País em fase de desenvolvimento de suas forças humanas que buscam e lutam pelo bem-estar individual e coletivo. Em que pese imensa desigualdade social, as disparidades econômicas, as falcatruas políticas que enlouqueceriam as teorias da Moral e da Política, o Brasil caminha desde o período pós-ditatorial em passos muitas vezes lentos e desarmoniosos, para um patamar superior no que diz respeito ao bem-estar e à responsabilidade de termos um país melhor. Os mais variados índices e indicadores sociais demonstram a perenidade de imensas mazelas históricas ao mesmo tempo em que indicam à quase universalização da escolaridade básica e a inserção da imensa massa de brasileiros que saíram da linha da miséria nos últimos anos. Não há como analisar o atual fenômeno do lugar da leitura na agenda cultural sem levar em conta esse contexto geral (AMORIN, 2008, p. 129-130).

Para dialogar com esse autor, recorreremos aos dados atuais das pesquisas sobre rendimento escolar no portal oficial do INEP³⁹ – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 2016), que apresenta em sua organização estrutural o cenário educacional atual do país.

Todavia, mesmo com os resultados demonstrados a partir de avaliações realizadas no território nacional, é importante salientar que as realidades educacionais, culturais, econômicas e sociais são diferenciadas. Cada região brasileira tem suas especificidades, interferindo, dessa maneira, nos percentuais de cada localidade do país.

Com tantas diversidades existentes no Brasil, percebe-se que, em alguns locais, a falta de estrutura física e de investimentos financeiros ainda continua ocasionando problemas significativos no ensino. Dentre estes podemos destacar as precárias realidades de algumas instituições escolares, sem condições mínimas de

³⁹ Portal oficial do INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA: <http://portal.inep.gov.br/ideb>.

funcionamento, alunos com sérias dificuldades de acesso ao ambiente escolar, profissionais de educação sem preparação e formação específica para atuar em sala de aula e demais agravantes que influenciam negativamente na educação brasileira.

Os dados apresentados pelo portal são resultantes de pesquisas realizadas em níveis nacionais e internacionais e demais assuntos pertinentes à educação brasileira. Conforme se pode observar:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, é que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fato fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade da melhoria do sistema. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade de educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE para a educação básica, que tem estabelecido como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (BRASIL, 2018).

As pesquisas realizadas pelo INEP apresentam dados referentes ao nível de ensino propostos pelas instituições de ensino do país, sendo uma importante autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Esse órgão Federal tem como foco principal subsidiar, por intermédio dessas informações, a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de ensino do governo, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um indicador de monitoramento da educação nacional, onde as médias de desempenho demonstradas partem da Prova Brasil, para as escolas e municípios, e para os estados do país, ocorre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, realizados a cada dois anos. O objetivo principal dessa proposta é o de adequar o nível de ensino no país até o ano de 2022, com a finalidade de alcançar seis pontos até esse prazo determinado para igualar o Brasil aos países desenvolvidos.

Quanto a outra pesquisa mencionada anteriormente nesta subseção, denominada PISA, apontada como um índice relevante para o rendimento

educacional em nível internacional trata-se de um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*). Trata-se da aplicação de uma avaliação comparada, de uma forma amostral aos estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos, uma idade em que se pressupõe ser o término da educação básica em vários países.

Desse modo o Pisa passa a ser considerado como um referencial para avaliar o índice da educação em nível internacional e é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma organização que prepara todo o processo (desde a divulgação inicial até o resultado final), sendo no Brasil de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira - INEP.

Portanto, para o instituto responsável pelo programa o PISA tem como objetivo:

Produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram inclusas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Além de observar tais competências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais que possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos, para os professores e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, tornando mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (BRASIL, 2018).

Todavia, embora no decorrer dos últimos anos tenham ocorrido pequenas elevações nas pontuações, como demonstram os dados de pesquisas apresentadas pelo INEP, com relação a algumas áreas do conhecimento ainda é muito preocupante e crítica a situação na qual se encontra o ensino e a aprendizagem de leitura no país.

Mesmo com alguns índices apontando certa evolução, os alunos continuam a apresentar significativas defasagens relacionadas ao ato de ler. Isso pode ser evidenciado, quando se analisa a dificuldade dos estudantes em concretizar uma interpretação mais aprimorada.

Dificuldades encontradas em diferentes situações, como na realização de uma avaliação de nível internacional ou nacional, que exige a identificação dos elementos textuais, a compreensão da ideia principal e secundárias de um texto e demais ações que são necessárias no processo de leitura e que, de certa forma, agrava o aprendizado, resultando numa antiga e constante preocupação para os profissionais envolvidos com a educação.

Ainda é relevante destacar que as avaliações realizadas no Brasil apresentam dados insatisfatórios em comparação aos outros países em desenvolvimento. Faz-se necessário melhorar em grande escala os índices educacionais, para que o Brasil seja considerado um país em ascensão de ensino. É preciso melhorar seu rendimento na área da educação e qualificar com mais eficiência os seus estudantes, para conquistar uma participação social mais ativa e mais consciente.

Para isso, são essenciais que se propiciem melhores políticas educacionais de incentivo para a qualidade de ensino no país, pois o investimento em educação ainda é insignificante em relação aos outros países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Enquanto no Brasil e demais países em desenvolvimento os investimentos em educação são considerados inferiores, nos países da OCDE o investimento por aluno é bem maior, de acordo com os dados do INEP “o gasto acumulado por aluno entre 6 a 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294)”.

Nesse sentido, ocorre uma preocupação dos países em desenvolvimento de converter os investimentos direcionados à educação com a possibilidade de melhorar o desempenho dos estudantes, com o intuito de garantir resultados mais significativos em comparação aos anos anteriores.

Em relação aos dados de resultados obtidos pelo INEP, o desempenho de leitura no Brasil no começo do século XXI até o resultado do PISA de 2018, pode-se dizer que está estagnado, precisa de ajustes e ações pedagógicas para buscar melhores resultados futuros.

A média do Brasil na área de leitura se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa (BRASIL, 2018).

Quanto ao resultado do IDEB do ano de 2015, o levantamento obtido através do portal do INEP aponta que do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, chamado de fundamental I, o Brasil alcançou a nota 5,5 e conseguiu atingir a meta que era 5,2. Entretanto, no ensino fundamental II, que compreende o sexto ao nono ano, mais uma vez não conseguiu atingir o que lhe era esperado, a média 4,7 com IDEB de 4,5.

Para deixar a situação ainda mais preocupante, o ensino médio segue estagnado na média das escolas do país, com o índice de 3,7 não conseguiu o que era previsto, ou seja, a média 4,3, mantendo o insatisfatório patamar desde o ano de 2011.

Como o índice é divulgado a cada dois anos, o último IDEB foi realizado em 2017 e o resultado será publicado em 2018, com ampla divulgação em nível nacional no ano de 2019. As metas projetadas até 2021 têm a expectativa para os anos iniciais de a rede estadual atingir o índice de 6,0. Para isso, é essencial que o estudante tenha um bom rendimento escolar, aprenda, não reprove de ano e, especialmente, esteja presente na escola.

Diante dos resultados pelo indicador de cálculos de cada nível da Educação Básica, sendo os mesmos, o ensino fundamental I (avaliando os estudantes de 5º ano), o ensino fundamental II (avaliando os estudantes do 9º ano), e o ensino médio (avaliando os estudantes de 3º ano), o desempenho obtido é comparado com as metas calculadas a partir da primeira edição do IDEB, em 2005, com projeção para todas as edições futuras, até o ano de 2021, com resultado divulgado no ano posterior, ou seja, no ano de 2022.

Portanto, percebe-se uma pequena progressão referente aos resultados de um modo geral, mas ainda num nível muito inferior do que se é esperado para a projeção e expectativas estipuladas para os anos posteriores. No entanto, evidencia-se que o processo de ensino de leitura deve ser levado em consideração, visto que, o ato de ler com eficiência, pode ser uma ferramenta muito importante para os estudantes, que necessitam de uma aprendizagem mais eficaz, para, melhorar esses resultados que permanecem insatisfatórios.

Não obstante, diante do exposto, percebe-se que o resgate histórico foi primordial para verificar o problema relacionado com a leitura no Brasil, como algo presente em sua essência e que merece muita atenção e prioridade, com o intuito de tentar buscar estratégias e ações para amenizar essa dificuldade ainda existente nas escolas do nosso país.

Para tanto, ocorreu, também, a necessidade de analisar a história social da leitura, haja vista que aspectos presentes na sociedade como um todo interferem no processo de desenvolvimento educacional, em especial o segmento da leitura no Brasil, que recebeu, e ainda recebe, constantes influências do contexto socioeconômico e político local e mundial.

Como se pode verificar a seguir, num trecho do livro *Leitura em crise na escola*, que tem como organizadora Regina Zilberman, que teve sua primeira publicação no ano de 1982. A autora apresenta um problema de ordem histórica social que continua acontecendo nas instituições de ensino em tempo atual.

Uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspectos contraditórios que revestem não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina sua expansão. De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos: as necessidades do mercado cultural, produtor de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso à massificação; e a importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder. De outro, as consequências indicam que o processo nem foi homogêneo sempre, nem esteve totalmente sob controle: a escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito inalienável reclamado por todos os seguimentos da população e sonogado por alguns, quando se trata de garantir o arbítrio de um grupo sobre os demais. E mesmo os ideais vinculados à emancipação, a que a leitura oferece entrada, passam a ser utilizados contra a camada burguesa, quando esta, soberana na sociedade, quer negar conquistas a que outros estratos se julgam aptos (ZILBERMAN, 1993, p. 14).

A partir do que ressaltou a autora, a leitura passa por contradições em seu processo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que necessita de mecanismos de ensino e de aprendizagem para sua efetivação enquanto prática necessária para o acesso à cidadania. Ela também sofre consequências em relação às políticas que propiciam a garantia desse direito, que nem sempre é interesse das elites dirigentes dentro e fora do nosso país.

Ao mesmo tempo em que a leitura tem a finalidade de emancipar, de proporcionar para sua população acesso aos bens culturais de seu país e demais conhecimentos de culturas universais, em contradição, ela também transmite através dos seus mecanismos de defesa do sistema capitalista, uma ideologia dominante, que parte de uma cultura de massa que preza pelo consumo mercadológico, que mantém e perpetua a desigualdade social.

Dessa maneira é muito importante para a população a busca por alternativas mais ativas, com a intenção de ir além do nível de alfabetização, conquistando um espaço social que garanta o acesso a uma educação emancipadora, que visa uma transformação social e que faça cumprir o real princípio da democracia.

Sendo assim, é possível verificar que é de suma importância buscar novas estratégias de ações para lidar com problemas sociais tão antigos, mas ainda muito presentes em nosso contexto atual.

Regina Zilberman e Tania M. K. Rösing (2009) ao escreverem sobre alfabetização e letramento na obra *Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas*, mencionam que a alfabetização e o letramento estão incluídos no processo de leitura que se inicia no ambiente escolar, com o propósito de garantir a aquisição de tal habilidade.

Contudo, há de se analisar se as instituições de ensino estão realmente capacitadas para atender sua demanda, uma vez que os resultados relacionados ao nível de leitura dos estudantes brasileiros, apontados pelos dados da pesquisa, são, na grande maioria, insatisfatórios.

A autora destaca também que:

A questão é saber se a escola brasileira está preparada para o exercício dessa tarefa. A menção à crise da leitura, tão freqüentes em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminadas entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação de professores, a conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para qual foi edificada e justificou sua expansão na sociedade moderna. Nessa direção orientam-se os diagnósticos mencionados, destacando a falta de eficiência do ensino, já que os resultados alcançados são

insuficientes, em relação às expectativas de aquisição do conhecimento que a escola deveria patrocinar e consolidar (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Vale ressaltar que diante do que foi relatado anteriormente, há indícios de que a crise existente na leitura em nível nacional está associada à precariedade que envolve o processo de ensino e aprendizagem de leitura realizada em ambiente escolar, como também aos vários meios tecnológicos, que se tornam cada vez mais atrativos e interessantes para uma grande parcela da população brasileira.

Todavia, a leitura deve acompanhar as transformações sociais, servindo como uma atividade fundamental para ser associada aos novos meios de comunicações e informações.

Cabe, então, aos profissionais de educação propiciar ações pedagógicas que acompanhem a realidade dos educandos, com o intuito de atraí-los ao mundo do saber, isto é, aplicar práticas significativas, com discursos reflexivos para propiciar interesse e entusiasmo por parte dos aprendizes, a partir de diferentes recursos existentes, com a pretensão de transmitir os conhecimentos essenciais para a garantia de acesso à sociedade letrada.

Segundo Fischer (2005), em relação ao futuro:

A leitura continuará a ter seu espaço. A leitura funcional sempre prevalecerá: tarefas profissionais, computação, correspondências, sinais, rótulos, propagandas, entre outros. A leitura de ficção e de não ficção (leitura cultural) continuará a se desenvolver com a civilização, refletindo as aceleradas tendências de monocultura, corporativização e tecnologia como um todo existentes em nosso planeta. Sem dúvida, os mesmos gêneros de leitura permanecerão: romances, biografias, guias de viagens, história, e assim por diante, mas encontrarão novas ramificações e misturas de subgêneros. Ainda falta aparecer à aventura da culinária, o manual de celebridades de Marte, o guia de viagens holográficas ou a história virtual da degustação de vinhos. Mas sejamos pacientes. A inovação seguirá a tecnologia, embora sempre com a atenção voltada para a demanda, sendo a própria inovação (para fins monetários) mantida, como sempre, como o principal estímulo da indústria editorial (FISCHER, 2006, p. 312).

Destarte, entende-se que a leitura, além de receber influências em relação à sua essência histórica, também acompanha seu contexto contemporâneo, visto que segue as finalidades de sua demanda atual, que precisa atender às necessidades que a tecnologia estabelece. Tais funções servem para cumprir com as metas que o

sistema socioeconômico determina; isto é, melhorar os índices em relação aos processos de avaliações nacionais e internacionais.

Por conseguinte, atender às demandas do sistema seria adequar-se às propostas das políticas educacionais que visam estabelecer melhores resultados em termos quantitativos. Aumentar os índices de resultados dos participantes nas avaliações que medem os níveis de conhecimentos em algumas áreas, refletindo um diagnóstico qualitativo do ensino que está sendo proposto nas instituições escolares do país.

O espaço escolar, em algumas ocasiões, pode ser a única possibilidade de acesso ao conhecimento para vários estudantes inseridos no ensino público desse país. Sendo assim, a escola passa a ser uma oportunidade de acesso para inserção social e uma garantia de ter o direito adquirido à educação e demais participações de cunho social e cultural que estão agregadas a esta conquista.

Lima (2008), na obra *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano* esclarece que a finalidade desse material é propiciar um debate acerca da abordagem sobre o currículo e as suas contribuições para o processo de aprendizagem.

Para tanto, foram elaborados cinco cadernos sobre currículo, que abordam alguns eixos para esta temática, sendo eles: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

Na introdução do *Caderno Currículo e Desenvolvimento Humano*, a autora discorre sobre a importância da escola para o progresso e evolução da humanidade, como no trecho mencionado a seguir:

Seres humanos vão à escola com vários objetivos. Mas a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade. Em nossa espécie, o adulto detém um papel importante, culturalmente determinado, de garantir essa continuidade. A espécie humana subsiste, exatamente, pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos bebês, às crianças pequenas e aos jovens das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores, da cultura. Na escola, esta ação do adulto se revela como a função pedagógica que o professor tem de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado (que comumente chamamos de conhecimento formal), que caracteriza as ciências e as artes. Em um dado momento da evolução cultural da

humanidade, marcado pela invenção de sistemas simbólicos registrados, foi necessário introduzir novas formas de atividade humana para garantir a transmissão das novas formas de saberes que estavam sendo criadas. Percebeu-se a necessidade de criar um espaço e um tempo separado da vida cotidiana para que as gerações se encontrassem com esse objetivo. A escola foi criada, assim, há cerca de 4.500 anos, no momento histórico da invenção da escrita e da matemática, do desenvolvimento da geometria e da expansão de certas práticas artísticas (BRASIL, 2008, p.17).

Cabe então à escola ser o ambiente que propicia o desenvolvimento e a evolução da humanidade, sendo aquela que oportuniza a todos que a frequentam a garantia de acesso aos saberes essenciais para seu aprendizado. Assim, o objetivo principal de uma instituição de ensino é oportunizar a aprendizagem do educando, para que ele possa inserir-se na sociedade de maneira mais consciente e com habilidades para contribuir com a evolução social, cultural, econômica, política e, especialmente, para sentir-se pertencente a esse meio social.

Em virtude do que foi exposto até aqui, na presente seção, faz-se necessário um estudo sobre o ensino de leitura na escola, pelo fato de que o ambiente escolar é um espaço propício para se iniciar o processo de alfabetização, que está intimamente relacionado e interligado ao ato de ler.

3 O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

“A leitura é precípua ao desenvolvimento intelectual. E um elo de transformação social”
(Rosângela Meira).

O objetivo dessa seção é apresentar como se encontra o ensino de leitura no Brasil, expondo, a princípio, a concepção de linguagem e a concepção de leitura, para posteriormente analisar as ações pedagógicas realizadas na escola para que o aprendizado se concretize em relação ao ensino de leitura.

Para abordar a concepção de linguagem e concepção de leitura foram selecionadas algumas fontes de pesquisas consideradas de importante relevância, para, assim, basear esse trabalho e servir de referência bibliográfica para a realização desta proposta de estudo.

Em princípio se utilizou a obra *Linguagem, escrita e poder*, de Gnerre (1998), por retratar questões referentes ao processo da linguagem atrelado às relações deste com a ideologia do poder presente no sistema vigente.

Outra obra utilizada no estudo foi *Portos de passagem*, Geraldi (1997), que ressalta sobre a complexidade da linguagem, em suas distintas dimensões, como política, histórica, social e contextual.

Uma obra de referência fundamental também utilizada para a perspectiva adotada, com o título de *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky (2008), já que nesta análise o autor enfoca, além da questão do pensamento e linguagem, específica, também, o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Outra obra bastante significativa utilizada intitulada *A formação social da mente*, de Vygotsky (2008). Faz parte da Coleção Psicologia e Pedagogia, que apresenta obras com fundamentação teórica reconhecida, e que fornecem subsídios para a prática do ensino, da orientação escolar e da área clínica. Trata-se de uma obra que reúne uma seleção cuidadosa dos ensaios mais importantes de Vygotsky.

O livro *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, de Oliveira (2010), apresenta uma síntese das ideias de Vygotsky. Enfatizando a importância dada por Vygotsky à cultura e à linguagem na constituição do ser humano, a autora explora, ainda, as relações entre desenvolvimento e aprendizado, pensamento e linguagem e aspectos biológicos e culturais do funcionamento psicológico.

Também utilizamos o livro *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*, de Vygotsky (2017). Essa obra aborda temas não apenas da psicologia do desenvolvimento, mas, também, as relações entre linguagem e pensamento, com explicações para as áreas como: neurologia, psiquiatria e educação.

Em seguida, foram utilizadas algumas obras para explicar a concepção de leitura. Iniciando com a obra *Práticas de leitura produtiva: textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade)* de Tinoco (2014), por ser um livro que retrata a importância da formação de uma sociedade leitora. Enfatiza que a leitura produtora, é um dos meios que o indivíduo possui para se comunicar com o mundo, para ter contato com novas ideias, pontos de vista e experiências que talvez sua vida prática, jamais lhe proporcionasse.

A obra *Estratégias de leitura*, de Solé (1998), por abordar formas de trabalhar com o ensino da leitura, com o propósito de promover nos alunos, a utilização de estratégias que permitam interpretar e compreender de forma autônoma os textos lidos.

O livro, *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*, de Naspolini (1996), por ser uma obra que propõe sugestões de práticas de leitura e por contribuir para a formação do professor, mostrando-lhe como articular, teoria e prática.

Depois, examinamos o livro *Leitura um jogo de estratégias*, de Mansur e Pacheco (2016), que apresenta as principais estratégias para a aprendizagem da leitura, com intuito de auxiliar alunos e professores a conhecer os processos de leitura, para poder tornar-se leitores mais proficientes.

A obra *Estratégias para uma leitura reflexiva*, de Espejo-Saavedra (2000), apresenta-se como um texto capital, conseguindo estabelecer uma ponte entre teoria e prática, alicerçada nas mais recentes descobertas pedagógicas e numa prática escolar construída ao longo de décadas de experiências.

O livro, *Ler e compreender: estratégias de leitura*, de Souza (2010). Por ser uma obra que resulta de um trabalho de um grupo de educadores que teve por objetivo levar a literatura infantil para sala de aula e, dessa forma, envolver os alunos com os livros. Destacando os autores, que é possível mudar a maneira de ensinar leitura nas escolas brasileiras.

Também a obra *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, de Yunes (2009), por destacar que o ato de ler não corresponde unicamente ao entendimento

do mundo do texto, seja este escrito ou não, já que, a leitura exige mobilizar o universo de conhecimento do outro. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo a partir da condição pessoal.

Partindo daí, foi também necessária uma análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado do Paraná, publicada no ano de 2008, para verificar, as orientações teóricas sobre leitura e o processo de ensino e aprendizagem propostos para as escolas estaduais do nosso estado.

Esse caderno contempla a concepção de currículo para a Educação Básica da disciplina de Língua Portuguesa, construída coletivamente, entre os anos de 2004 e 2008, envolvendo os professores da Rede Estadual de Ensino. Ele se apresenta como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. Essas obras são referenciais essenciais para pensar e propiciar uma proposta de trabalho docente, na perspectiva crítica de ensino.

Partindo da problemática dessa proposta de estudo, ou seja, a crise de leitura no Brasil, por ser uma abordagem de grande preocupação para todos os profissionais envolvidos diretamente e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem, e por ser a leitura, um dos elementos primordiais, para o desenvolvimento intelectual da formação do cidadão, sendo aprimorada e desenvolvida basicamente na escola, foi pensada e realizada essa seção.

3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Para iniciar esse estudo referente à concepção de linguagem foi essencial analisar alguns conceitos propostos por alguns autores, que foram selecionados para esta pesquisa, com o intuito de verificar a complexidade que o termo traz em suas diferentes dimensões e aspectos com os quais tem relação direta e indireta em determinados contextos e circunstâncias.

Em princípio a análise partiu do estudo sobre a função da linguagem, por ser um dos pontos principais deste assunto e também por manter uma relação relevante com o processo de ensino e aprendizagem de leitura. A obra utilizada foi *Linguagem, escrita e poder*, de Gnerre (1998 p.5-6). No trecho a seguir, o autor apresenta uma das funções da linguagem:

A linguagem não é usada somente para veicular informação, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte à posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes para serem respeitadas e também para exercer influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico (Bourdieu, 1977). Os casos mais evidentes em relação a tal afirmação são também os mais extremos: discurso político, sermão na igreja, aula, etc. As produções lingüísticas deste tipo, e também de outros tipos, adquirem valor se realizadas no contexto social e cultural apropriado. As regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte.

Se a linguagem for pensada com foco direcionado na lingüística⁴⁰, pode ser considerada como um ato intencional, de interesse entre quem a realiza, pois estabelece valor de troca e interação, de acordo com cada contexto que poderá ser utilizada na sociedade.

Todavia, tanto para falante como para ouvinte, faz-se necessário o entendimento das regras utilizadas por uma determinada língua, denominada essencial para uma cultura, vista como uma verdade⁴¹ coerente, uma língua padrão.

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema

⁴⁰ Lingüística – ramo da ciência que se ocupa da descrição sistemática dos fenômenos de linguagens particulares e desenvolve sistemas conceituais e teorias adequadas a tal finalidade. Compara os idiomas em sua variedade, explica as semelhanças e diferenças entre eles e cria teorias que explicam as características formais e funcionais da linguagem. Trata também de questões filosóficas, como a origem da linguagem humana, seu lugar na sociedade, sua relação com o pensamento e a realidade, etc. Marx e Engels trataram esporadicamente das questões relacionadas com a lingüística, embora de maneira razoavelmente sistemática. A primeira série de observações de Marx relevantes para a lingüística e a filosofia da linguagem relaciona-se com o problema da essência ou natureza da linguagem. Sua teoria social, exposta em *A ideologia alemã*, inclui a tese da unidade entre atividade material-social e linguagem. Assim sendo, a comunicação não é apenas umas das funções da linguagem, pelo contrário, a linguagem pressupõe, lógica e faturalmente, a interação das pessoas: "... a linguagem, como consciência, só surge da necessidade, a necessidade de intercâmbio com os outros homens" (*A ideologia alemã*, vol. I, A, 1). Uma tese característica da teoria lingüística marxista é a de que a linguagem é essencialmente, e não apenas contingencial ou secundariamente um fenômeno social. (BOTTOMORE, 2012, p. 316).

⁴¹ Verdade – nos escritos de Marx e Engels, "verdade" normalmente significa "correspondência com a realidade", ao passo que o critério para avaliação das pretensões à verdade é ou envolve a prática humana. Ou seja: Marx e Engels subscrevem um conceito clássico (aristotélico) e um critério praticista da verdade. Essa "correspondência", na tradição marxista, tem sido habitualmente interpretada a partir da metáfora do "reflexo" ou outra noção similar. Tal noção surge na epistemologia marxista em dois níveis: Marx tanto fala de (a) formas imediatas, como de (b) essência interna ou subjacente dos objetos "refletido"; mas enquanto está em jogo em (a) é postulado explicativo ou ponto de partida metodológico, em (b) é uma norma de adequação descritiva ou científica (BOTTOMORE, 2012, p. 594).

associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores fixados na tradição escrita. Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade de seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos “internos” quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos “externos” pelo prestígio das línguas no plano internacional. Houve época em que o francês ocupava a posição mais alta na escala de valores internacionais das línguas, depois foi à vez da ascensão do inglês. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural”. A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística (GNERRE, 1998, p. 6).

Nem todos os integrantes de uma determinada sociedade possuem uma linguagem baseada nos princípios de uma língua padronizada, oriunda de regras que devem ser aprendidas através de um processo de ensino, no decorrer de sua formação escolar. Para dessa maneira, adquirir aprendizados essenciais para sua aprendizagem linguística e para sua participação mais efetiva na sociedade, com intuito de não propagar a reprodução⁴² da ideologia dominante do capital⁴³.

A linguagem pode transmitir diferentes formas de entendimentos, já que a população do país possui níveis distintos de escolarização e restrito acesso aos bens culturais e sociais, dificultando a garantia de informações mais compreensíveis diante do que é transmitido.

⁴² Reprodução – compreende, portanto, a produção e a criação de condições pelas quais ela pode continuar ocorrendo. Mas o âmbito dessas “condições pelas quais” e suas relações com o modo de produção deram origem, nos últimos anos, a um substancial debate, entre autores marxistas, sobre o significado de reprodução das relações capitalistas de produção devem ser incluídas na base (ou infraestrutura) econômica e, implicitamente, portanto, são parte do próprio modo de produção. De outro, argumentou-se que a reprodução depende de processos que estão fora do modo de produção e que sua autonomia relativa de tais processos que torna a reprodução de qualquer modo de produção problemática, contingencial e, portanto, um objeto em que é possível a intervenção da luta de classes (BOTTMORE, 2012, p. 471).

⁴³ Capital – em linguagem comum, a palavra “capital” é geralmente usada para descrever um bem que um indivíduo possui como riqueza. Capital poderia, então, significar uma soma de dinheiro a ser investida de modo a assegurar uma taxa de retorno, ou poderia indicar o próprio investimento: um instrumento financeiro, ou ações que constituem títulos sobre meios de produção. Dependendo na natureza do capital, a taxa de retorno a que o proprietário tem um dinheiro jurídico é um pagamento de juros ou uma participação de nos lucros. A ciência econômica burguesa amplia ainda mais o uso da expressão, entendendo-a também como qualquer bem, de qualquer tipo, que possa ser usado como fonte de renda, ainda que apenas potencialmente. Assim, uma casa poderia ser parte do capital de uma pessoa, ou mesmo um conhecimento especializado que lhe permitisse obter maior renda (capital humano). De modo geral, portanto, o capital é um bem que pode gerar um fluxo de renda para seu dono. (BOTTMORE, 2012, p. 63-64).

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referência dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a elas associados. Assim, também, se a televisão e o rádio alcançam uma enorme difusão, a comunicação de notícias e informações fica restrita a grupos relativamente reduzidos entre os que têm acesso aos instrumentos de tais comunicações (GNERRE, 1998, p. 21).

Para uma compreensão mais relevante do que é transmitido, tanto por via dos meios de comunicações, como de informações, há necessidade de um nível de conhecimento mais elevado. Numa realidade tão conturbada e repleta de contradições, fica cada vez mais difícil conseguir entender a complexidade das ações das pessoas, por estarem envolvidas numa sociedade tão repleta de desigualdades sociais.

Para entender a intencionalidade de um discurso, seja de aspecto político, cultural, ou de qualquer outra natureza, é necessário um nível aprimorado de informação e de compreensão linguística. Dependendo da utilização da linguagem, o discurso pode ou não ser entendido, ou até mesmo ser mal interpretado e desvirtuado em relação à sua intenção inicial.

Entende-se que as funções das linguagens existentes estão vinculadas a um propósito social, ao mesmo tempo em que tem aspectos comunicativos, ou seja, que tem o intuito de informar alguns grupos. Por outro lado, grupos que não têm acesso a determinadas linguagens são excluídos de obter a compreensão de determinadas informações, assuntos, notícias, ou qualquer que seja a mensagem em questão.

Por conseguinte, fica subentendido que a linguagem tem realmente uma associação com o poder, pois envolve em sua finalidade inicial uma intencionalidade a ser atingida, seja ela qual for de caráter político, cultural, acadêmico, religioso, jurídico. Todos os aspectos utilizados na linguagem tendem para uma finalidade própria; isto é, atingir seu objetivo de comunicação, ou ao contrário, deixar uma mensagem que leve à sua não compreensão, atingindo, assim, os seus interesses ideológicos de domínio, para persuadir⁴⁴ determinados grupos de pessoas.

⁴⁴ Persuadir - Levar a crer ou a aceitar. Induzir, convencer. Induzir à persuasão; convencer. Adquirir persuasão; convencer-se (FERREIRA, 2004, p. 567).

Na obra *Portos de Passagem* o autor discute sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem, relatando que:

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pelo aprendizado de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão (GERALDI, 2013, p. 16-17).

Geraldi (2013) esclarece que a linguagem é um recurso que deve ser apreendido de forma reflexiva, visto que é necessário além de lidar com o real, com uma intencionalidade da realidade, do seu sentido de ser, também se considera uma representação da linguagem propriamente dita.

Quando se pensa em aprendizagem da linguagem é importante salientar que o ato reflexivo faz parte do processo que se estabelece nessa ação, onde as interações acontecem em consequência de um discurso que tende a dar sentido a um diálogo, a uma conversa, uma comunicação qualquer que seja levando a ocorrer uma prática social nestes contatos.

Ao analisar alguns aspectos da linguagem Geraldi (2013) se utiliza da teoria do pensador russo Mikhail Mikhailovch Bakhtin⁴⁵, um dos principais membros que fazia parte do círculo de Bakhtin - uma espécie de grupo seletivo de intelectuais que se reunia para realizar trocas de conhecimentos entre os participantes. Sua teoria fundamentava-se em estudos relacionados à linguagem e o discurso, levando em

⁴⁵ Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin - nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas, no que se tornaria o Círculo de Bakhtin. Em vida, publicou poucos livros, com destaque para *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929). Até hoje, porém, paira a dúvida sobre quem escreveu outras obras assinadas por colegas do Círculo (há traduções que as atribuem também a Bakhtin). Durante o regime stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão (só ao retornar, ele finalizou sua tese de doutorado sobre cultura popular na Idade Média e no Renascimento). Suas produções chegaram ao Ocidente nos anos 1970 - e, uma década mais tarde, ao Brasil. Mas Bakhtin já havia morrido, em 1975, de inflamação aguda nos ossos. (PINHEIRO, Tatiana. Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo. NOVA ESCOLA, 01 de agosto de 2009. <<http://www.novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

consideração o contexto do cotidiano, já que este influencia todo o enunciado transmitido numa prática discursiva.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, que teve sua primeira publicação original realizada no ano de 1929, Bakhtin apresentou as relações da linguagem e da sociedade. Enfatiza em seu texto que as distinções entre classes sociais, as diferentes culturas, podem interferir na forma em que as palavras são entendidas, compreendidas e, segundo ele, no momento em que as mesmas são pronunciadas, estão praticamente relacionadas ao contexto histórico no qual estão inseridas.

Segundo Bakhtin (1986), a linguagem é concebida como lugar de confronto de valores sociais contraditórios, haja vista que certa palavra pode ter seu significado repleto de valores diferentes, conforme o contexto e a classe social de quem a pronuncia. Por essa razão, para o autor, a enunciação tem sua origem na interação de duas ou mais pessoas socialmente envolvidas.

No processo de interação, mesmo que a presença de outro – o que seria o interlocutor – não seja verdadeira, estará representando os horizontes sociais a que pertence o locutor. Desse modo, na representação do interlocutor imaginário, o leitor pode constituir o outro, devido ao diálogo não significar apenas “comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Fica em evidência que todo enunciado é um diálogo, pode-se dizer que a leitura também o é, devido ao fato de que o ato de ler é uma ação da fala e da língua. Seria como uma forma de diálogo, tanto para quem lê, como também nas demais formas de contexto de leituras institucionalizadas, a partir das diferentes formas de gêneros discursivos apreendidos no decorrer do processo de desenvolvimento da linguagem.

Em decorrência da necessidade de analisar a linguagem associada ao desenvolvimento humano, foram selecionadas algumas fontes de pesquisa do russo Lev Semiónovitch Vigotsky⁴⁶ (1896-1934), para servir como parâmetro de referência

⁴⁶ Lev Semenovich Vygotsky – nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Sua família, de origem judaica, propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais e estável no que diz respeito ao aspecto econômico. Seu pai, pessoa culta, trabalhava num banco e numa companhia de seguros. Sua mãe, apesar de ter dedicado grande parte de sua vida à criação dos filhos, era professora formada. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, também na Bielo-Rússia, na companhia de seus pais e sete irmãos. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos. Sua educação, até os 15 anos, processou-se totalmente em casa, através de tutores particulares. Desde cedo mostrou ser um estudante dedicado e ávido por informações. Gostava de literatura e assuntos relacionados às artes em geral. Frequentava a biblioteca que tinha em casa e a

para este estudo, por ser este um importante pensador do século XX, um célebre estudioso que, com auxílio de vários colaboradores, também estudiosos como ele, contribui para o conceito do desenvolvimento intelectual (desenvolvimento da inteligência).

Partindo do estudo sobre o desenvolvimento infantil, por se tratar de uma fase na qual o sujeito está evoluindo em seu processo físico e intelectual, nota-se que com a formação da linguagem a criança aprimora sua relação com o meio no qual está inserida, conforme se apresenta no trecho a seguir:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VIGOTSKY, 2007, p. 12).

Diante do exposto, entende-se que a fala da criança representa sua linguagem com o mundo da qual ela faz parte, sendo esta sua primeira forma de comunicação com os demais. Por meio de sua fala consegue interagir com as pessoas, conseguindo atingir seus objetivos diante daquilo que almeja.

A linguagem, dessa forma, serve de solução para resolver o que se pretende conseguir. Esta é uma forma de usar a comunicação para se atingir um propósito em relação aos anseios oriundos de uma realidade social em que a criança está inclusa e precisa interagir-se com os demais para pertencer àquele contexto.

Assim, de acordo com a teoria do autor em estudo, o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança está relacionado diretamente com o desenvolvimento social que adquire no decorrer de sua formação, como é evidenciado num trecho de sua obra *Pensamento e linguagem*, na qual ressalta o seguinte:

biblioteca pública, onde estudava sozinho e com seus amigos. É bem provável que sua precoce curiosidade por temas de diferentes campos do conhecimento tenha sido provocada, no início, pelo acesso que tinha no seu contexto familiar, a diversos tipos de informações. Outro traço marcante na formação de Vygotsky, e que alimentou seu gosto pela leitura, foi o aprendizado de diferentes línguas, o que permitiu que entrasse em contato com materiais de diversas procedências. Assim, mesmo tendo viajado apenas uma vez para o exterior, tinha acesso a informações do restante do mundo, pois lia, desde muito cedo, mais do que as traduções russas lhe permitiam [...]. Assim, seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual (REGO, 2014, p. 20-22).

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sociohistórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinada por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico, que são válidos para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução Histórica da sociedade humana (VIGOTSKY, 2008, p. 63).

De acordo com essa teoria “a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo”. Fica em evidência que o pensamento e a linguagem, apesar de se desenvolverem de modo diferenciado, estão relacionados entre si (Rego, 2014, p. 63).

A linguagem passa a ser um fator essencial para o desenvolvimento do ser humano e o pensamento passa a ser algo fundamental para sua evolução. Isso no intuito, então, de tornar-se o homem, um cidadão que participa de um contexto histórico e cultural e, que esteja inserido numa sociedade⁴⁷ que necessita de interações entre as pessoas.

O uso desta prática destinada à espécie humana passa a ser primordial para sua evolução. Possibilita o acesso aos bens comuns que estão presentes na realidade a qual a humanidade está inserida. Para então, poder de fato, manter a prática social existente entre as pessoas, num dado momento em que a linguagem se faz necessária.

A interação humana se tornou algo de grande relevância no processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano, devido ser a forma de tornar possível uma comunicação e, também, manter a relação do homem diante do mundo que o cerca. Estão presentes dessa maneira, diferentes formas de representações e utilizações de linguagens.

A partir dessa abordagem a autora discorre que:

⁴⁷ Sociedade – Marx usou a palavra “Sociedade” (como a maior parte dos sociólogos) em três sentidos, que se distinguem contextualmente, para referir-se a fenômenos distintos, mas correlatos: (1) a sociedade humana, ou “humanidade socializada” enquanto tal; (2) tipos historicamente existentes de sociedade (por exemplo, a sociedade feudal ou a sociedade capitalista), e (3) qualquer sociedade particular (por exemplo, a Roma antiga ou a França moderna). O que há de característico na concepção de Marx é, primeiro, que ela parte da ideia de seres humanos que vivem em sociedade e não envolve uma antítese entre indivíduo e sociedade que só pode ser superada pela suposição de algum tipo de contrato social ou, alternativamente, considerando-se a sociedade como fenômeno supra individual (BOTTOMORE, 2012, p. 505).

O pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos, que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza. Apesar de fazer parte da natureza (é um ser natural, criado pela natureza e submetido às suas leis), o homem se diferencia dela na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. É através dessa interação, que provoca transformações recíprocas, que o homem se faz homem. Dessa forma, a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para sua existência. É através do trabalho, uma atividade prática e consciente, que o homem atua sobre a natureza. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. A noção de produção pelo trabalho (encarado como motor do processo histórico) não apenas diferencia o homem dos demais animais como também o explica: é a produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. O homem é um ser social e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relação com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim, como um ser em permanente construção, que vai se construindo no espaço social e no tempo histórico (REGO, 2014, p. 96-97).

Em consequência disso, ocorre a necessidade de o homem conquistar seu espaço social e, dentro de um determinado momento, sua evolução acontece. Seu desenvolvimento e sua linguagem se aprimoram no decorrer do tempo e, através do seu trabalho consegue conquistar seus ideais, com o intuito de, cada vez mais, satisfazer seus anseios materiais.

Fica explícito que “[...] a necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como um veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente produzido pela espécie humana”. Deve-se, portanto, entender que diante de todo esse processo evolutivo do homem, seu desenvolvimento e sua linguagem foi ficando cada vez mais aprimorada fazendo parte de sua consciência (REGO, 2014, p. 97).

Percebe-se que toda essa necessidade oriunda do processo de inserção do homem na vida em sociedade está diretamente associada a um motivo extremamente significativo, o seu desejo constante de conquistar cada vez mais os bens de consumo em função de satisfazer sua vida material.

Assim, o indivíduo transforma-se num consumista em potencial, que atenda a demanda do mercado capitalista. Em decorrência disso, se estabelece uma nova visão como forma de interpretar o que ocorre nesse processo determinado pelo

sistema econômico, no qual o homem está condicionado aos seus anseios e às suas satisfações pessoais, ou até mesmo aos seus desejos coletivos, em prol de sua inclusão social.

Rego (2014) ressalta que, por meio das influências das obras de Marx⁴⁸ e Engels⁴⁹, Vigotsky pode considerar o método e os princípios do materialismo dialético⁵⁰ e do materialismo histórico⁵¹ como um aliado para “paradoxos científicos”, presentes no cotidiano da psicologia. Junto de seus colaboradores elaborou a psicologia histórico-cultural⁵², cuja conceituação define que o desenvolvimento

⁴⁸ Karl Heinrich Marx – (Trier, 5 de maio de 1818 – Londres, 14 de março de 1883). Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade. Embora em grande parte ignorada pelos estudiosos de sua época, o conjunto de ideias sociais, econômicas e políticas que desenvolveu conquistaram, de forma cada vez mais rápida, a aceitação do movimento socialista após sua morte em 1883. Quase metade da população do mundo vive hoje sob regimes que se pretendem marxistas. Esse mesmo sucesso, porém, significou que as ideias originais de Marx foram, com frequência, obscurecidas pelas tentativas de adaptar seu significado a circunstâncias políticas as mais variadas. Além disso, como decorrência da publicação tardia de seus escritos, só em época relativamente recente surgiu a oportunidade de uma apreciação justa de sua estatura intelectual. Marx nasceu em uma família de classe média, de situação confortável em Trier, às margens do rio Mosela, na Alemanha (BOTTOMORE, 2012, p. 352).

⁴⁹ Friedrich Engels (1820 – 1895) – Principal colaborador de Marx, Engels nasceu na Alemanha e estudou na Universidade de Berlim, onde se ligou aos “jovens hegelianos”. Dedicou-se a múltiplas atividades, desde o jornalismo, a militância política e o trabalho filosófico, até a administração da indústria de seu pai em Manchester, Inglaterra. Engels foi não só colaborador teórico de Marx, mas também seu amigo mais íntimo, tendo-o ajudado muito, inclusive financeiramente. Em 1845, publicou em coautoria com Marx A Sagrada Família, obra em que eles rompem ao mesmo tempo o idealismo hegeliano e o materialismo mecanicista. Torna-se difícil separar, nas principais teses do marxismo, as ideias de Marx das de Engels, já que ambos escreveram quase sempre juntos desde que se conheceram em 1844. Considera-se, geralmente que o materialismo dialético, especialmente a dialética da natureza, é uma criação típica de Engels, sendo, no entanto, de grande importância e influência no desenvolvimento da filosofia marxista (MARX; ENGELS, 2015, p. 25).

⁵⁰ Materialismo dialético – Termo utilizado inicialmente pelo filósofo marxista russo Plekhanov (1857-1918), sendo empregado posteriormente por Lênin para caracterizar sua doutrina que interpreta o pensamento de Marx em termos de um socialismo proletário; enfatiza o método dialético em oposição ao materialismo mecanicista (MARX; ENGELS, 2015, p. 28).

⁵¹ Materialismo histórico – Termo utilizado na filosofia marxista para designar a concepção materialista da história, segundo a qual os processos de transformação social se dão por meio de conflitos entre interesses das diferentes classes sociais (MARX; ENGELS, 2015, p. 28).

⁵² Psicologia histórico-cultural – Vigotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico. A essência deste novo método é o princípio de que todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto de ser estudadas como processo em movimento e mudança. A tarefa do cientista, em termos de psicologia, é justamente a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 7).

humano se perpetua no decorrer das relações sociais que o indivíduo estabelece com outros indivíduos.

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção devida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção das suas instituições e regras, das suas ideias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e a transformação da sociedade humana ocorrem de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento. Ao construir um sistema explicativo da história e da sociedade, Marx e Engels elaboram e estabelecem os princípios epistemológicos que orientam sua análise. Ainda que de forma implícita é possível perceber uma proposta para a produção do conhecimento. De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um dependendo do outro) e se constituem pelo processo histórico social (REGO, 2014, p. 97-98).

Em outras palavras, pode-se entender que a evolução do pensamento humano se constituiu a partir das relações constantes do homem com a natureza, com o propósito de interagir com a mesma, buscando sempre sua recriação, modificação e transformação em prol de suas necessidades materiais, para inserir-se numa determinada realidade social.

Dessa forma, o conhecimento é considerado um aliado para o progresso da humanidade, haja vista que, ao buscar as mudanças, sejam elas científicas, tecnológicas, culturais ou outras, o indivíduo passa a conquistar sua realização pessoal e coletiva. Desse modo, garante a manutenção da espécie humana, que se efetiva e se estabelece no decorrer do tempo.

Com o aprendizado que ocorre a partir dos conhecimentos adquiridos pelo processo da história da humanidade, o homem vai, cada vez mais, aprimorar suas descobertas e criações, sendo capaz de modificar sua realidade de uma maneira mais prudente e satisfatória.

Propicia hoje, alterações insatisfatórias em nome do bem comum, como por exemplo, várias realizações em benefício do progresso, que por outro lado, podem interferir negativamente no meio ambiente, e demais ações que de numa dimensão pode evoluir, e numa outra dimensão, pode em grande escala, prejudicar muitas pessoas (REGO, 2014, p. 98).

Tal contradição deve ser levada em consideração, visto que, em prol da necessidade globalizada de transformar, o homem agride significativamente seu ambiente natural e sua integridade. Nesse sentido, ele mesmo causa consequências e interferências, em virtude de almejar sempre buscar o desenvolvimento e um aprendizado cada vez mais sofisticado, que seja capaz de superar os conhecimentos e descobertas estabelecidas anteriormente.

Ao discutir sobre aprendizado, há a seguinte afirmação:

Aprendizado ou aprendizagem – é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Por falta de um termo equivalente em inglês, a palavra obuchenie tem sido traduzida ora como ensino, ora como aprendizagem e assim retraduzida para o português. Optamos aqui pelo uso da palavra aprendizado, menos comum que aprendizagem, para auxiliar o leitor a lembrar-se de que o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Em conformidade com o que foi relatado pela autora, o aprendizado da linguagem ocorre simultaneamente no momento em que as relações sociais se estabelecem entre as pessoas. O processo de ensino e de aprendizagem está associado ao processo de interação social.

Como o processo de aprendizado da linguagem, o processo de ensino e aprendizagem de leitura também recebe influências da sociedade, visto que, a partir do aprendizado da leitura, poderá o cidadão possuir uma ferramenta essencial para sua inserção social, para conquistar sua própria história, dentro do contexto em que está inserido.

Por essa razão, na subseção seguinte, a abordagem será em relação à concepção de leitura devido esta ser uma ferramenta de grande importância, que serve como um instrumento de mediação entre as pessoas, propiciando interações sociais e principalmente a capacidade cognitiva do indivíduo compreender algumas situações implícitas num determinado contexto.

3.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

É imprescindível mencionar que aprender a ler se tornou uma prática intelectual cada vez mais importante na contemporaneidade. Desde o início do processo histórico da leitura, esta habilidade vem se aprimorando no mundo.

E no Brasil não foi diferente, esta aprendizagem associada ao desenvolvimento da linguagem, que de início foi negada à sua população, por ser colônia de Portugal, onde poucos tinham acesso e contato com livros; isto é, desde a época da colonização brasileira, a leitura não era considerada um bem comum para todos.

Mesmo no princípio sendo alvo de desigualdades sociais e exclusão, no decorrer de sua história, como foi relatado na seção anterior, o processo de leitura no Brasil foi se aperfeiçoando de acordo com as necessidades da sociedade e seguindo suas determinações socioeconômicas.

Por ser a leitura uma ferramenta essencial no processo de democratização, pode ser uma das possibilidades para o cidadão conseguir conquistar o que já lhe é de direito, o seu acesso aos bens comuns na sociedade em que está inserido. Todavia, é preciso lutar contra as adversidades que o sistema impõe, para que cada cidadão consiga, de fato, usufruir o que já é seu, de acordo com o que está previsto na legislação.

Em decorrência da importância da leitura ser um dos meios mais eficazes para se conquistar oportunidades em relação às perspectivas pessoais e, principalmente, profissionais, cabe aqui averiguar algumas concepções referentes a essa prática que se tornou cada vez mais essencial, num mundo globalizado que visa a atender ao consumismo e às transformações tecnológicas de alto padrão e de distintas sofisticações.

O acesso à leitura nesse contexto de constantes e aceleradas transformações é considerado um fator de importante relevância, devido o ato de ler ser um dos principais motivos que leva homem a se inserir na sociedade de forma mais consciente e mais efetiva.

Para tanto, nesta subseção foram selecionadas algumas concepções de leitura para verificar aspectos fundamentais sobre essa abordagem e dar sequência a este trabalho que busca analisar esse processo no decorrer do final do século XX e início do século XXI, no Brasil.

Na obra *O ensino da leitura: a compreensão de textos* se definem alguns conceitos sobre leitura, indicando que:

Ler é compreender, obter informações, aceder ao significado do texto. Por compreensão de leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir nível de compreensão distinto (BRASIL, 2007, p. 7).

Fica então evidenciado que os conhecimentos prévios de um leitor podem ser diferentes ao de outro leitor, pois o contato com outras leituras, o acesso a diferentes oportunidades de informações em distintos recursos, como, livros, revistas, jornais, sites de notícias, blogs de informações, programas de televisão e demais meios que possibilitam e estimulam o ato de ler, pode influenciar, de modo determinante, o nível de compreensão de uma pessoa.

Quem lê com frequência demonstra uma qualidade leitora diferente em comparação a quem lê eventualmente, quando apenas julga ser necessário ou, ainda, quando precisa de informações elementares para realizar algumas atividades de seu cotidiano.

Para aqueles que pouco se utilizam de leitura e demais recursos associados a esta prática, o ato de ler é algo comum, sem um significado determinado. Provavelmente porque algumas pessoas não estejam preocupadas com o aprimoramento desta aprendizagem e também não apresentam interesse para o significado desta ação que desenvolve a capacidade intelectual. Os níveis de pretensões pessoais, não estão relacionados ao rendimento no aspecto cognitivo, mas sim, em realizar uma simples atividade, sem um objetivo definido.

Todavia, para quem tem mais contato com diferentes tipos de recursos de leitura e o hábito cotidiano de ler, o nível de conhecimento poderá se tornar um diferencial, tanto no que tange as questões em estudos específicos de uma determinada área, como, também, na ampliação de vocabulário e, conseqüentemente, na expansão de ideias para facilitar as realizações de produções escritas e ainda nas apresentações de comunicações orais.

O papel do leitor é fundamental para atingir um desempenho significativo de compreensão de leitura, conforme a afirmação que segue:

Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar às experiências que vivemos e o conhecimento que temos sobre o mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, classificando a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade. E, como já referido, a compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura apropriada para o objetivo de leitura e para o tipo de texto a ler é igualmente importante na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade de compreensão da leitura (BRASIL, 2007, p. 11).

É importante salientar que no ensino de leitura a intenção inicial parte do conhecimento da estrutura da língua e, depois, para os conhecimentos culturais e sociais, os quais estão inseridos num determinado tempo e espaço.

Desse modo, “no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para aprendizagem de leitura”, com o intuito de propiciar o desenvolvimento acadêmico, o hábito de ler e principalmente o conhecimento adquirido a partir desta prática que é tão importante para a evolução humana (BRASIL, 2007, p. 11).

O ato de ler pode ser considerado uma ação essencial para o desenvolvimento, visto que, muitas vezes, o processo de aprendizagem de leitura se inicia na infância. Esse período é aquele no qual o indivíduo está em constantes momentos de descobertas. Nesse tempo, o aprendizado se concretiza com mais facilidade e iniciam as interações sociais e mediações por parte de outras pessoas.

Tinoco (2014) relata na obra *Práticas de leitura produtiva: textos e contextos*, que o enfoque está em conquistar uma leitura mais efetiva, no caso, mais produtiva, para que o indivíduo possa se comunicar, para conseguir oportunidades numa sociedade repleta de desigualdades sociais.

Sob as proposições do autor, tem-se a ideia de que a proposta de uma leitura produtiva poderá possibilitar ao leitor o acesso à garantia de sua cidadania, propiciando sua inserção social. Afirma na introdução da obra que,

Ao se pensar em leitura produtiva, ler com eficiência é optar por um afastamento inteligente do mundo externo ao leitor, desapegando-se temporariamente de suas exigências, sinalizações, normas. É nessa atitude leitora, afastar-se das pessoas próximas e de seus desejos, necessidades, projetos de vida e sonhos. Ler com tal consciência de

leitura é estabelecer caminhos para o desconhecido, imerso nesse processo comunicacional diário de informações geradas pela tevê, pela internet, pelo rádio, pelas bocas, pelas formas, pelos cartazes, filmes, revistas, jornais. É aprendendo todos esses mundos de falas, cores, imagens e olhares, perceber a necessidade de uma opção dialógica – voluntária, solitária, comunitária – em assumir o paradoxal prazer de querer saber mais (TINOCO, 2014, p. 39).

Para o autor, o ato de ler não é algo tão simples, porque “a leitura é um processo complexo e abrangente de decodificações de signos e de compreensão e inteligência do mundo, que faz rigorosa exigência ao cérebro, à memória e à emoção”. Todavia, lida com várias habilidades e capacidades oriundas do processo de aquisição de linguagem e também de todos os conhecimentos adquiridos por um indivíduo (TINOCO, 2014, p. 51).

Por essa razão, as informações e os conhecimentos apreendidos pelo leitor, antes de se realizar uma leitura, são muito importantes para que ele possa atingir a compreensão e para as suas futuras análises sobre determinados assuntos que poderão estar relacionados com outros no texto.

Isso nos leva a pensar na relação entre texto e contexto e, ainda, nos condicionantes exteriores ao texto. A visão de profundidade do texto está relacionada com a concepção histórica, política, sociológica ou geográfica do autor e do texto, pois são esses condicionantes exteriores que darão forma ao texto e que o leitor deverá entender para fazer a análise e a interpretação durante a sua leitura.

O autor enfatiza, ainda, que quando se propõe práticas de leitura numa perspectiva mais produtiva, na maioria das vezes o propósito é de verificar se o leitor tem consciência da leitura lida. Visto que, “nessa linha de avaliação, o livro aparece como objeto acabado pronto para o consumo, e o leitor, como sujeito em acabamento – ser com possibilidade contínua de aprimoramento de opiniões e conceitos” (TINOCO, 2014, p. 327).

Embora aquele que lê tenha certo domínio de leitura, ocorre a necessidade de um trabalho que requer do leitor uma prática de conscientização daquilo que está proposto. Como uma leitura prévia para buscar o contato mais próximo com a mesma e, também, para aprimorar o processo dessa habilidade tão necessária para uma pessoa.

Ao realizar uma leitura, o leitor tem que ter a possibilidade de analisar o que está sendo transmitido, não se deixando levar por aquilo que está aparente. Deve

refletir sobre a mensagem passada, para formar suas ideias e conseguir estabelecer relações, não se deixar iludir diante daquilo que está exposto de forma superficial.

Essa análise deve ocorrer a partir de livros, programas de televisão, notícias de revistas, informações de jornais, noticiários de rádios, sites de notícias, blogs e demais recursos que transmitam algum tipo de comunicado, intenção, propaganda, discurso e outras formas de persuadir a população de modo geral.

Algumas propostas demonstram certa intencionalidade, que várias pessoas não conseguem perceber. Pois, precisam de um olhar e de uma conscientização mais aprofundada, para obter entendimento diante daquilo que está sendo evidenciado em questão. Para, assim, o cidadão não se iludir em relação aquelas mensagens que são transmitidas com o propósito de garantir os objetivos daqueles que são responsáveis das mesmas.

A relação de conscientização na prática realizada pelo leitor é o fundamental para o processo de leitura, que se inicia desde o primeiro contato de um indivíduo com as interações sociais que estabelece ao longo de suas experiências de vida. Demonstra que, desde o período da infância, o seu desenvolvimento e os seus constantes aprendizados irão determinar o nível de consciência que estabelecerá em suas interações sociais.

A partir da alfabetização, que apresenta uma ferramenta fundamental para prosseguir com o processo de desenvolvimento humano, com o intuito de dar sequência ao ato de ler, é que o indivíduo conquistará em sua trajetória o complexo e impressionante acesso ao mundo da leitura, que requer de seus leitores comprometimento, aprofundamento e conhecimento intelectual.

Segundo Solé (1998), a alfabetização, nesse sentido, tem importante relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com frequência ao falar em alfabetização, este termo é assimilado ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita. Talvez para você “alfabetização” signifique exatamente isso. Embora não pretenda convencê-lo de outra coisa, gostaria de lhe explicar por que essa definição do processo me parece restritiva e mesmo sutilmente enganosa. A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação de linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) [...] e repercute diretamente nos

processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social) (SOLE, 1998, p. 50).

No entanto, faz-se importante mencionar que a alfabetização é um processo que vai além da decodificação de códigos linguísticos. Contudo, seria de fato o domínio da linguagem oral e da linguagem escrita, envolvendo aspectos intrínsecos do indivíduo⁵³, que precisa ter conhecimentos específicos de uma língua, tanto na prática de leitura, como na prática de escrita.

A partir do exposto é possível entender que ser alfabetizado é ser capaz de ler e escrever, mas, também, estabelecer relações entre essas práticas de uma maneira que consiga entender o que está realizando, tendo consciência de que são ações que são essenciais para sua interação com o mundo e com as demais pessoas.

Visto que, a partir do domínio dessas habilidades, uma pessoa poderá conquistar mais possibilidades de inserção social e compreensão diante dos acontecimentos cotidianos e passados. Com esse domínio é possível entender com mais facilidade as situações e conseqüentemente não deixar-se enganar e iludir por falsas verdades.

Nesse sentido, o indivíduo alfabetizado é aquele que conquista o acesso ao mundo da leitura e da escrita, sendo capaz de ter autonomia para se inserir em práticas nas quais poderá compreender o que está executando e não apenas fazer algo por fazer, de forma mecânica, sem entendimento e significado. Por essa razão, a autora argumenta que:

⁵³ Indivíduo – Marx via a história do mundo como a história do florescimento das forças e potencialidades humanas, que operam, porém até o fim da sociedade de classes, sem o conhecimento dos homens, através de relações sociais que são “indispensáveis e independentes das vontades dos homens” (“Prefácio” à Crítica da economia política). Com a abolição do capitalismo, contudo, o desenvolvimento dessas forças e potencialidades torna possível um mundo sob controle de produtores associados que cooperam comunitariamente, desenvolvem individualidades múltiplas e gozam da liberdade pessoal. Enquanto filosofia da história, portanto, o marxismo propõe uma teoria do desenvolvimento do indivíduo, como, aliás, muitas outras teorias do século XIX. Como ciência social, rejeita as explicações elaboradas em termos dos propósitos, atitudes e crenças individuais, preferindo considerá-las, elas próprias, como matéria a ser explicada. Por outro lado, como toda macroteoria, precisa de uma microteoria para trabalhar; mas não focaliza a atenção sobre os detalhes dessa teoria. Como teoria da ideologia, postula que a teoria e modos de pensar individualistas, e particularmente os formulados em termos de indivíduos abstratos, fora de contexto histórico, são “robinsonadas” - expressão cunhada por Marx na “Introdução” à Crítica da economia política e inspirada no personagem Robinson Crusoe – que ocultam as relações sociais subjacentes, sobretudo as relações de produção, as quais, por sua vez, explicam o pensamento e a ação individuais. (BOTTOMORE, 2012, p. 282-283).

Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de características, entre as quais não é menos importante o fato de estar formado por um sistema de símbolos por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter ao seu código, assim como para ter acesso à mensagem emitida em um noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir a notícia. Naturalmente, também pode ter acesso às mensagens codificadas em outras línguas, embora não as conheça, solicitando a ajuda de um tradutor. Em algumas ocasiões, isto é, extremamente útil: por exemplo, se precisarem ler as instruções de uso de um eletrodoméstico, e estas estão em outra língua desconhecida, pode pedir ajuda a um amigo que conheça ou a um tradutor especialista. Entretanto, esta estratégia fica muito complicada se tiver que ser utilizada muito frequentemente, tanto pelo fato de que custa dinheiro como você precisaria sempre da presença de um especialista que lhe permitisse ter acesso à mensagem. Em outras palavras, não poderia se considerar autônomo para explorar a linguagem escrita nessa língua (SOLE, 1998, p. 51).

Percebe-se, assim, por meio do exposto, que, quando se consegue identificar a mensagem de uma língua, o indivíduo passa a utilizar-se da mesma com certa habilidade, que além de transmitir o que se pretende, consegue garantir uma autonomia perante o meio em que está inserido.

Quando isso não ocorre, o sujeito se torna uma pessoa dependente de outras pessoas, num mundo repleto de mensagens, seja de cunho escrito, ilustrado ou falado. Se não tiver acesso à leitura e à escrita, ficará, muitas vezes, alheio às questões que estão à sua volta, deixando, na maioria das vezes, apenas levar-se pela aparência dos fatos e pela superficialidade de uma leitura.

Por isso, a conquista pela autonomia leitora se torna muito relevante para o desenvolvimento do ser humano, devido ser uma ferramenta de acesso aos meios mais complexos de compreensão e apreensão dos conhecimentos adquiridos ao longo da história da humanidade, também, por ser uma possibilidade de garantir sua inserção social de uma maneira mais plena e ativa na sociedade ao qual está inserido.

Diante dessa questão relatada, alguns fatores interferem na compreensão e na assimilação de quem lê. Contudo, a autonomia de um leitor é um aspecto de muita importância para que ocorra uma interpretação mais aprimorada e mais eficiente. Na obra *Didática de Português: tijolo por tijolo* de Ana Tereza Napolini, a autora relata sobre esse enfoque, argumentando que:

Ler é o processo de construir um significado a partir do texto. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura. A interação que se estabelece entre o texto escrito e o leitor são diferentes daquela estabelecida entre duas pessoas quando conversam, por exemplo. Nessa última situação, estão presentes muitos aspectos, além das palavras: gesticulação, expressão facial, entonação de voz, repetições, perguntas que dão significado à fala. Na leitura o leitor está diante de palavras escritas por um autor que não está presente para completar as informações. Por isso, é natural que forneça informações ao texto enquanto lê. Contudo, o texto também atua sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando alguém lê algo, inicia aplicando um determinado esquema, alterando-o, ou, ainda, tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas que estão lendo o mesmo texto podem entender mensagens diferentes, porque seus esquemas cognitivos são diferentes, ou seja, as capacidades já internalizadas e conhecimento de mundo de cada uma são específicos (NASPOLINI, 1996, p. 25).

De acordo com a autora, se o leitor tiver uma prática de leitura autônoma, conseguirá atingir um nível de compreensão e interpretação diferenciado de outros leitores que não conquistaram uma autonomia no processo do ato de ler devido não conseguir, ainda, realizar relações do assunto lido com outras informações e conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Então, fica evidenciado que um leitor mais autônomo pode conquistar uma leitura que ultrapassa a decodificação de símbolos, pois, “compreender o que se lê depende de características do leitor, além das particularidades do próprio texto e do autor. O leitor e sua totalidade interferem na compreensão da leitura”, demonstrando, assim, uma particularidade no que tange o seu envolvimento cognitivo enquanto executa uma leitura, ou analisa uma situação (NASPOLINI, 1996, p. 25).

Dentro dessa perspectiva, o leitor que consegue ter o domínio de uma leitura, associando o que lê aos conhecimentos de mundo que já adquiriu no decorrer de seu desenvolvimento intelectual, pode entender o que, às vezes, um autor deixa implícito no texto, ou até mesmo, uma informação inexistente que precisa ser complementada por conhecimentos extras, realizando relações e associações com outras leituras, para se chegar ao entendimento propriamente dito.

Naspolini (1996) assinala também que quando um aluno inicia sua escolarização, já teve certo contato com alguns tipos de leituras oriundas de seu

convívio com a família⁵⁴ e, também, em outros locais com os quais manteve contato, antes de chegar ao ambiente escolar. Ao chegar à escola, deve-se valorizar o que a criança traz, dando sequência a esse aprendizado inicial, não apenas considerando só os conteúdos sistematizados.

A autora analisa sobre o processo de alfabetização, com base nos estudos da pesquisadora espanhola Landsmann (1990), que explica o que é ser realmente uma pessoa alfabetizada.

Ser alfabetizado é desempenhar um conjunto de atividades associadas ao uso prático. Por exemplo: saber ler uma bula, escrever uma lista de compras ou preencher um formulário, atividades que tornam o indivíduo mais adaptado à sociedade. Outra concepção tem aquele que vê na utilização escrita também uma aquisição do poder político, econômico e mental. Um terceiro modo de ver a questão é entender que o essencial para ser alfabetizado é ter adquirido as formas de expressão contidas nos livros e apreciar seu valor estético (NASPOLINI, 1996, p. 38).

Desse modo, a concepção de alfabetização está atrelada ao domínio da leitura e da escrita, sendo analisada por intermédio de diferentes perspectivas. Pelo fato do processo de aprendizagem ser algo específico para cada indivíduo, o nível de aprendizado também é distinto. Por isso, alguns alunos conseguirão atingir níveis mais elevados, enquanto outros permanecerão em níveis mais elementares.

Cabe então à escola lidar com as singularidades de cada educando, buscando garantir a aprendizagem de uma forma coletiva, propiciando na prática escolar ações que aprimoram o cotidiano, pois “ser alfabetizado é primeiramente adaptar-se ao dia a dia. Esse aspecto enfatiza os chamados usos práticos ou funcionais da linguagem” (NASPOLINI, 1996, p. 49).

⁵⁴ Família – A análise marxista da família do século XX tem seu ponto alto no reconhecimento, pela Escola de Frankfurt, de que ela é uma instituição social e uma ideologia, a despeito de ter um caráter aparentemente privado. Nas décadas de 1950 e 1960 os debates sobre o tema tenderam a crescer a clichês muito difundidos, como, por exemplo, a discussão sobre família estava “tendo sua função assumida pelo Estado”, ou estava em “declínio”. As análises mais recentes concentram-se em duas áreas. A primeira é a interpretação histórica das diferentes formas de família. Muitos historiadores marxistas aceitam que a forma de família predominantemente hoje no Ocidente é característica da burguesia do século XIX como classe, e isso levou a uma especificação mais detalhada das formas de família em sua variação histórica, por ser classe, por grupo étnico e assim por diante. Um segundo aspecto importante está na relevância da psicanálise para interpretação da família – embora abordagem permaneça bastante convertida no pensamento marxista. A definição não é dos problemas menores na análise da família. Historicamente, dois significados distintos do termo – (1) disposição de PARENTESCO e (2) organização da casa – tenderam a combinar-se numa noção de parentes que residem em conjunto. Devemos adquirir, porém, que ressonância ideológica da família estende-se muito além dessa definição formal (BOTTOMORE, 2012, p. 217).

Nessa dimensão de reflexão, o indivíduo que é capaz de se adaptar às condições padronizadas da sociedade através de conhecimentos básicos de leitura e escrita pode ser considerado alfabetizado diante de algumas concepções de alfabetização. Portanto, se o indivíduo não for capaz de ter uma consciência e autonomia leitora, terá dificuldades para conquistar seu papel de cidadão consciente e garantir sua inserção social e demais acessos aos bens comuns que lhe são de direito, numa sociedade democrática de classe dominante⁵⁵ e de classe dominada.

Quando um leitor consegue estabelecer relações do texto com seus próprios sentidos, será capaz de produzir conexões essenciais para sua compreensão e interpretação. Como as autoras da obra *Leitura um jogo de Estratégias*, enfatizam em sua apresentação:

Entendemos que a leitura é um processo dinâmico de construção de sentidos. É necessário um leitor que entende as diferentes habilidades envolvidas nesse processo e, a partir daí, utilize-as de forma reflexiva. Um bom leitor deve saber que um texto não traz significado por si só, mas que o sentido se constrói na interação entre leitor e texto. Ou, como Bartholomeu Campos Queirós definiu essa relação, “Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é a soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor” (MANSUR; PACHECO, 2016, p. 5).

Nesta obra, as autoras apresentam a leitura como um processo que pode evoluir de acordo com o comprometimento e a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo. Trata-se de um livro com vários exercícios de reflexão com estratégias variadas para desenvolver e aprimorar o nível de habilidade do leitor, com o intuito de torná-lo mais hábil em relação ao ato de ler.

⁵⁵ Classe dominante – A expressão “classe dominante” abrange duas noções, que Marx e Engels distinguiam, embora não as tivessem explicado sistematicamente. A primeira é de uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. Em *Ideologia alemã* (vol. I, I A 2) essa idéia é expressa da seguinte maneira: “As ideias da classe dominante são, em qualquer época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material tem controle sobre os meios da produção intelectual”. A segunda noção é de que a classe dominante, para manter e reproduzir o modo de produção e as formas das sociedades existentes, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é, dominar politicamente. No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels disseram que “a burguesia, finalmente, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou para si, no moderno Estado representativo, o predomínio político exclusivo. A direção do Estado moderno é apenas um comitê de administração dos interesses comuns de toda a burguesia” (BOTTOMORE, 2012, p. 93-94).

Para se tornar um leitor mais comprometido, hábil e perspicaz, as condições de aprendizagem de cada indivíduo são extremamente importantes, ou seja, sua capacidade cognitiva faz diferença neste processo, porém, as formas como o ensino dessas estratégias acontecem são de suma importância para o resultado do aprendizado adquirido.

O ensino é o elo de grande relevância para o processo de aprendizagem, visto que a mediação⁵⁶ de outra pessoa nesta relação de ensinar e aprender se torna essencial para que o aprendizado se concretize com exatidão. O papel do professor nesse sentido é essencial, para que o aluno tenha acesso aos conteúdos sistematizados e aos conhecimentos que foram acumulados historicamente pela humanidade.

Para tanto, conforme destaca Espejo-Saavedra (2000), a leitura merece uma atenção especial, pois é essencial a todos os profissionais, sendo uma ferramenta no processo educacional e, principalmente, um recurso de fundamental importância para a formação da cidadania.

De acordo com essa autora e pesquisadora de temas relacionados à prática pedagógica, as estratégias de leitura devem propiciar uma leitura reflexiva, conforme ela entende:

Um ensino reflexivo é aquele que não sobrevoa conteúdos, soltando palavra, conceitos, aqui e ali, mas o que atinge suavemente a alma infantil e ali cresce, amadurece e se multiplica em sabedoria. Nossos alunos de hoje, imersos em ruídos, exigências, tecnologias, consumo... Quando, onde e como começarão a raciocinar...? Que episódios fúteis encontrarão para se questionar...? E se, além de controle remoto da TV, do vídeo game, do computador... Existisse a mente...? O professor deve conduzir seus alunos ao difícil estágio de reflexão e de discernimento. Um homem que pensa é um homem que vive e morre acima dos demais homens, mas sem humilhá-los, sem truques, sem imposições ou limites, porque sua luz interior será o glorioso *podium* capaz de levar à glória todos os seres humanos.

⁵⁶ Mediação – É uma categoria central da DIALÉTICA. Em sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermédio. Como tal, figura com destaque na epistemologia e na LÓGICA em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou “inferência mediata” – de outro. Desse modo, as diversas formas e variedades de conhecimento podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais que, porém devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir autonomia de qualquer ramo da filosofia e trata seus problemas – e portanto também os da “mediação”, herdados da lógica e da epistemologia tradicionais, e num sentido especial (como o “meio termo” ou a média”) da ética aristotélica – como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a TOTALIDADE de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas (BOTTOMORE, 2012, p. 388 - 389).

Ensinar a pensar ajuda a viver em paz consigo mesmo e, como resultado e consequência, transmite-se infalivelmente a paz para os demais. De nada serve programar uma sobrecarga de conteúdo, se os alunos ficarem perdidos em uma superfície turbulenta de dúvidas, medos, interrogações e contradições... Para os quais ninguém tem um tempo de reflexão em comum, que desse a eles a oportunidade de se expressar com espontaneidade, o que será a melhor fórmula de caminhar “abrindo” portas, descobrindo luzes e caminhos (ESPEJO-SAAVEDRA, 2000, p. 8-9).

Cabe então ao professor, buscar estratégias pedagógicas que levem seus alunos a refletir, não basta dar acesso às informações, repassar os conteúdos sistematizados sem uma intenção. Todavia, é preciso ensinar a pensar, pois é isso que faz a diferença na formação social⁵⁷ de um aluno.

Ensinar a pensar vai além da simples transmissão de conhecimentos, faz parte de um processo contínuo de um docente comprometido com sua função profissional, mas, acima de tudo, seu papel social, de realizar as mediações necessárias no processo de ensino e de aprendizagem, devido aos educandos precisar de intervenções pedagógicas para conseguir realmente atingir níveis mais elevados na aquisição de leitura e, conseqüentemente, melhores rendimentos escolares.

Contudo, mesmo assim, algumas pessoas preferem continuar em estado de alienação⁵⁸, alheios ao que está acontecendo, para não ter preocupações com os

⁵⁷ Formação social – Expressão raramente usada por Marx, que se referia mais frequentemente a SOCIEDADE. No “Prefácio” à Contribuição à crítica da economia política, de 1859, ele emprega as duas expressões com o mesmo sentido [...] A expressão “formação social” tornou-se moda com as obras dos marxistas estruturalistas recentes, alguns dos quais (por exemplo, Hindess e Hirst, 1977) distinguiram o conceito científico de “formação social” da noção ideológica de “sociedade”, embora não tenham explicado claramente porque o fizeram. De qualquer modo, formação social, no seu uso concreto, refere-se a dois fenômenos bastante conhecidos dos marxistas e dos sociólogos de todas as tendências - ou seja, a tipos de sociedade (por exemplo, sociedade feudal, sociedade burguesa ou capitalista) e a sociedades (por exemplo, a França ou a Inglaterra como uma sociedade) – e nada indica que a simples introdução de uma nova palavra tenha trazido maior rigor analítico. (BOTTOMORE, 2012, p. 235).

⁵⁸ Alienação – No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e /ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim, concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). O conceito de alienação considerado hoje como um dos conceitos centrais do marxismo e amplamente usado tanto por marxistas como não marxistas, só entrou para os dicionários de filosofia na segunda metade do século XX (BOTTOMORE, 2012, p. 6- 7).

acontecimentos do cotidiano e, também, não ter responsabilidade com distintas situações que, por ventura, venham a acontecer. É mais fácil ficarem alheias aos fatos, do que ter atitudes conscientes e, provavelmente, passar por consequências positivas ou negativas futuramente, em relação à posição que poderiam assumir sobre determinadas situações.

A professora Espejo-Saavedra argumenta sobre o processo de reflexão, que:

Há pessoas que não sentem a necessidade de pensar, que aceitam e comungam, sem maiores problemas, os pensamentos que apreendem aqui e ali, e que inclusive deles se apropriam, e os discutem e defendem, mas que, antes ou depois, sempre acabam por ser como castelos de areia, derrubados e arrasados pela menor onda que alcançá-los. E assim, muitas vezes, nós educadores, “adotamos” a mais prosaica e rotineira teoria, e nela deixamos estacionar os nossos alunos, os quais dificilmente, algum dia, conseguirá superá-la e progredir, porque um homem que pensa caminha sempre para frente e um homem cuja mente é um eterno descampado, acabará, como terra de ninguém, transformado em um árido e seco terreno onde todo mundo pode pisar, por sua negligente passividade. São maus os tempos que ocorrem para educar partindo da reflexão, mas um educador, filho – como não! – de seu tempo, é, acima de tudo “sábio” que sabe “amassar” e “cozer” o pão tenro que sustentará a alma receptiva, sonhadora e mágica de seus alunos (ESPEJO-SAAVEDRA, 2000, p. 9-10).

Diante da argumentação da autora, entende-se que a prática de reflexão realizada em sala de aula deve ser contínua e processual. O professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, conduzirá as atividades pedagógicas com o intuito de capacitar o seu aluno, tendo como propósito torná-lo capaz de refletir e ser agente de transformações, com a intenção de conquistar a sua emancipação⁵⁹, enquanto cidadão que participa de ações sociais, garantindo assim, o seu direito à cidadania.

⁵⁹ Emancipação – De acordo com a perspectiva liberal clássica, a liberdade é a ausência de interferência ou, ainda mais especificamente, de coerção. Sou livre para fazer aquilo que os outros não me impedem de fazer. O marxismo é herdeiro de uma concepção mais rica e mais ampla de liberdade como autodeterminação que tem origem no pensamento filósofos como Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel. Se, em geral, a liberdade é a ausência de restrições às opções disponíveis para os agentes, pode-se dizer que a tradição liberal tende a oferecer uma interpretação muito limitada sobre quais possam ser essas restrições (entendendo-as muitas vezes apenas como interferências deliberadas), sobre quais sejam as opções relevantes (restringindo-as frequentemente àquilo que os agentes na verdade concebem ou escolhem) e sobre quem são os próprios agentes (vistos como indivíduos isolados que perseguem seus fins concebidos independentemente, sobretudo no mercado). O marxismo propõe noções mais amplas das restrições e opções relevantes bem como das ações humanas. Mai especificamente, Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana (BOTTOMORE, 2012, p. 181- 82).

A partir do ato de ler individualmente e silenciosamente inicia-se uma estratégia no processo de leitura, em seguida acontecem algumas interações que o aluno realiza com os demais colegas de turma e com o professor, nesse caso, o mediador. O professor é aquele que proporcionará as atividades que possibilitam condições para que o leitor em formação possa “retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo, assim, colabora para apropriação das estratégias de leitura” (SOUZA, 2010, p. 54).

Na obra *Ler e compreender: estratégias de leitura*, de Souza (2010), a leitura é vista como algo essencial, com foco no processo do ensino de leitura de uma maneira que possa contribuir para a compreensão, dando sentido ao que o aluno aprende.

Dessa maneira, a autora dessa pesquisa enfatiza sobre qual seria a finalidade de se trabalhar a leitura na escola:

O leitor, desconhecendo a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva. Todavia, ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la (SOUZA, 2010, p. 52).

Desde os anos iniciais do ensino fundamental é essencial explicar os procedimentos e os objetivos das atividades que serão realizadas durante o período de aula. O entendimento do leitor aprendiz se inicia a partir do momento desse contato e das interações entre os participantes inclusos numa atividade escolar. Por meio das relações estabelecidas, o aprendizado se efetiva com mais dinamicidade e o ensino proposto passa a ser considerado mais importante para os envolvidos nesta dinâmica docente e discente (SOUZA, 2010, p. 52-53).

Diante disso, a leitura se enquadra como se fosse uma ferramenta de acesso ao conhecimento, que necessita de um processo de ensino e aprendizagem, que torne essa ação cada vez mais consciente e eficiente. Visto que, ensinar leitura é uma prática pedagógica que requer do educador, além de conhecimentos específicos para alfabetização, muitos conhecimentos e compreensão em relação ao processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

O professor nesse sentido carece de domínio dos conteúdos específicos da disciplina que ministra para então, ensinar. Mas, também, precisa reconhecer que cada educando tem suas especificidades, considerando que a aprendizagem de cada um acontece num determinado momento, de acordo com suas potencialidades cognitivas e as possibilidades de ensino que lhes são oferecidas.

Para tanto, o trabalho docente proposto nas instituições escolares pode fazer a diferença, haja vista que o papel do professor é de grande relevância para surtir resultados significativos. Se o professor propiciar atividades que mediam o processo de aprendizagem e que possibilitem situações nas quais aconteçam reflexões constantes, para ser possível desenvolver a criatividade dos alunos.

Conforme está disposto na apresentação do livro *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, a autora menciona que:

O ato de leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja ele escrito ou não. A leitura carece da mobilização do universo de conhecimento do outro – do leitor – para atualizar o universo do texto e fazer sentido na vida, que é o lugar onde o texto realmente está. Aprender a ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais (jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, entre outras) para desenvolver uma atitude crítica, quer dizer, de discernimento, que leve a pessoa a perceber as vozes presentes nos textos e perceber-se capaz de tomar a palavra diante deles. Para pensar a prática de leitura, sobretudo de seu ensino, o mediador não pode depender de receitas e fórmulas, tomadas emprestadas de outras situações e contextos, como modo de fazer. É necessária uma atitude de reflexão sobre as implicações presentes no ato de ler e o estabelecimento de uma disposição para inovar, nascida da confiança em sua própria capacidade de pensar e criar nas circunstâncias em que desenvolve seu propósito (YUNES, 2009, p. 9).

Yunes (2009) explica que, no processo do ensino de leitura, não precisa necessariamente de receitas prontas para seguir, pois cada realidade tem sua especificidade e cada pessoa tem suas singularidades para aprender, com um ritmo próprio e original de aprendizagem.

Devido a este fato, o mediador, no caso o professor, buscará as alternativas de acordo com sua demanda de trabalho em questão, para, então, proporcionar uma proposta condizente ao que se pretende conquistar, isto é, uma contribuição efetiva na formação de seus diferentes tipos de leitores.

Outro conceito, frequentemente associado à leitura, é o termo letramento, pois se trata de uma concepção utilizada nas literaturas e demais informes pedagógicos com o intuito de propagar o ato de ler numa dimensão mais abrangente, que envolve diferentes tipos de habilidades em diversificadas situações.

Para analisar a concepção de letramento segue a afirmativa a seguir:

Letramento não pode ser singular, mas sim um plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que informam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático, para indicar a competência de leitura e interação social associada à escrita e até além dela (ZILBERMAN, 2009, p. 65).

O letramento nesse sentido está voltado às várias possibilidades de realizar leituras mais aprimoradas em diferentes áreas de conhecimentos, em suma abrangem diversas potencialidades que um aprendiz deve percorrer em sua formação escolar, para conseguir, assim, realizar uma leitura mais crítica e, também, participar ativamente de sua realidade social.

Pode-se perceber, portanto, que as considerações até aqui apresentadas sobre concepção de leitura foram de suma importância para este trabalho, já que pode contribuir com enfoques de diferentes pensadores e intelectuais, que demonstraram o quanto a leitura é essencial para o processo educacional e principalmente para o acesso do leitor ao mundo, de maneira mais abrangente.

Por ser a leitura uma ferramenta de acesso ao mundo letrado e, também, por propiciar possibilidades para garantir uma formação mais eficaz ao educando, cabe ao ensino de leitura proposto na escola buscar novas alternativas pedagógicas que desenvolvam e aprimorem da melhor forma possível a formação de leitores.

3.3 O ENFOQUE DE LEITURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – LÍNGUA PORTUGUESA DA SEED – PARANÁ

Esta última subseção, da terceira seção, aborda a concepção do ensino de leitura contida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED, concluída especificamente no ano de 2008.

Trata-se, porém, de um caderno de orientações sobre as concepções de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE da disciplina de Língua Portuguesa. Como está previsto no início do material, na carta do Departamento de Educação Básica, citando que o mesmo tem o propósito de ser utilizado pelos profissionais de educação que estão envolvidos com a disciplina em questão, relatando que:

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. Aos longos dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento realizado como DEB Itinerante que ofereceu, para todos professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais do texto (PARANÁ, 2008, p. 8).

É relevante mencionar que, em sua estrutura, contém na primeira parte, “uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo[...] justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação” (PARANÁ, 2008, p. 8).

Na segunda parte do caderno se ressalta a especificidade da disciplina em destaque. Dando um “breve histórico sobre a constituição da disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica”, para então finalizar com os aspectos teórico-metodológicos e, também, os

conteúdos que darão suporte e estrutura para essa prática pedagógica (PARANÁ, 2008, p. 8).

Ainda em anexo a esta orientação estadual, há uma lista de conteúdos apontados como básicos, em consonância com cada série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para, assim, orientar os profissionais das instituições de ensino da rede estadual, nas elaborações das propostas curriculares e demais documentos de ações pedagógicas, como projeto político pedagógico e plano de trabalho docente.

Como salienta a chefe do Departamento – na época da efetivação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, MaryLane Hutner, a “expectativa é a de que as Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento de Educação pública do Paraná” (PARANÁ, 2008, p. 9).

Diante do exposto na carta de apresentação do material em análise, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná - SEED, teve por finalidade organizar, juntamente com seus profissionais de educação⁶⁰, um caderno de referência para subsidiar as propostas pedagógicas de todas as suas instituições de ensino estaduais, para assim buscar, também, nivelar os conteúdos estruturantes e básicos que devem contemplar os planos de trabalhos docentes em cada série correspondente ao seu nível de ensino.

Dessa maneira, o caderno tem por objetivo adequar sua proposta de ensino a demanda da sociedade, visto que o sujeito necessita de uma formação que lhe dê acesso a inserção social, capacitando-o para que possa participar ativamente das atividades e demais ações que pretende assumir futuramente. O documento define que:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no

⁶⁰ Educação – à comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola (que evolui da competição para a cooperação e o apoio mútuo) e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno. A teoria acima delineada não é fechada. A interpretação desses princípios e a práxis a eles relacionada colocam verdadeiros dilemas. Há também debates (tanto entre os marxistas como entre os não marxistas) sobre a teoria da personalidade. E ainda a controvérsia “natureza/cultura”, a discussão sobre o potencial inovador da escola e da educação face às determinações sociais mais gerais bem como sobre a importância relativa dos conteúdos, dos métodos, e da estruturação da educação como um instrumento da transformação social (BOTTOMORE, 2012, p. 179-180).

mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos [...]. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola com lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p. 14).

A escola tem como propósito preparar seus sujeitos para atuar na sociedade, proporcionado através de seu currículo disciplinar a socialização dos conhecimentos sistematizados adquiridos historicamente pela humanidade, com intuito de propiciar uma formação mais igualitária, que dê acesso a todos os estudantes ao saber.

Os conteúdos apresentados nas diretrizes devem ser trabalhados nas instituições de ensino, de uma forma “contextualizada, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles”. Por isso, os conhecimentos devem estar atrelados ao contexto o qual a sociedade está inserida, reexplorando os aspectos históricos, científicos, políticos, econômicos e culturais que estão inclusos direta e indiretamente dentro da proposta educacional (PARANÁ, 2008, p. 14).

Como se apresenta no documento (PARANÁ, 2008), com a democratização do ensino, todos puderam ter acesso a educação pública dita de qualidade, com preceitos numa perspectiva transformadora que estabelece um aprendizado igualitário para todos os educandos que estiverem matriculados na rede estadual de ensino do estado do Paraná.

Devido a esse acesso ao processo de ensino se percebe que ocorre uma discrepância entre “a linguagem ensinada na escola, que é um idealismo⁶¹ da

⁶¹ Idealismo – Marx se opôs ao idealismo em suas formas metafísicas, histórica e ética. O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentais); o idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um estado empiricamente infundado (“superior” ou “melhor”) como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação. O anti-idealismo ou “materialismo” de Marx não pretendia negar a existência e ou a eficácia causal das ideias (pelo contrário, por oposição ao materialismo reducionista, insistia

norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares”, das classes menos favorecidas. Cabe então à escola propiciar um ensino que saiba lidar com as diferenças oriundas dessa diversidade, para poder então desenvolver estratégias de ações pedagógicas para superar as defasagens no processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 38).

A abordagem adotada para o ensino de Língua Portuguesa das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, condiz com uma proposta que:

Dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico [...]. Para alcançar tal objetivo, é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e o acesso aos conhecimentos para os multiletramentos, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes. É tarefa de a escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais, que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se construir no âmbito de uma sociedade letrada. Dessa forma, será possível a inserção de todos que frequentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos (PARANÁ, 2008, p. 48).

Conforme relatado no material, o ensino com a Língua Portuguesa parte de uma proposta aparentemente diferenciada, constatando, assim, ações mais dinâmicas, ou seja, práticas pedagógicas com a linguagem, de uma forma que dê sentido às interações, ao diálogo constante, isto é, ao discurso como prática social, enfatizando, assim, as diferenças culturais, aprimorando essa diversidade de acordo com os saberes sistematizados.

Partindo desse pressuposto, a prática de leitura prevista nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa está relacionada como sendo “um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo de leitura”. Tendo nesse sentido, que participar de todo o processo do ato ler, utilizando assim, seus conhecimentos adquiridos desde o princípio de sua aprendizagem de

nisso), mas apenas a autonomia e /ou o primado explicativo a elas atribuído (BOTTOMORE, 2012, p. 269).

linguagem, realizando várias relações, como levantar hipóteses, levar em consideração suas experiências de vida e demais interações estabelecidas através de seus contatos sociais (PARANÁ, 2008, p. 71).

Para tanto, o ato de ler é enfatizado no documento, como sendo um importante recurso para conquistar um desempenho escolar mais satisfatório, buscando dar embasamento teórico-prático para propiciar uma metodologia onde o professor seja um agente que esteja envolvido no processo de ensino, lidando com estratégias para desenvolver habilidades para que os estudantes tornem-se leitores mais conscientes e críticos em relação às práticas vivenciadas em seu contexto.

Diante disso, destaca-se no referencial estadual:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artísticas, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nas Diretrizes. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (PARANÁ, 2008, p. 71).

Por conseguinte, o papel do professor é essencial no processo de ensino e de aprendizagem, já que ele deve mediar as práticas pedagógicas, de uma maneira que os estudantes participem das atividades, conseguindo compreender as diferenças presentes em cada gênero textual trabalhado e, principalmente, entender as mensagens que estão contidas implicitamente nos textos que serão apresentados no decorrer da formação escolar.

Contudo, o planejamento do professor torna-se um importante suporte para seu trabalho, pois além de orientar as ações que serão realizadas, também propicia uma reflexão acerca do ensino que será proposto. O professor deve verificar a metodologia utilizada para tratar de um conteúdo, observando se as atividades que serão desenvolvidas estão de acordo com o nível de conhecimento da turma.

Deve questionar-se sobre quais as intervenções que serão proporcionadas aos educandos e demais questões que um profissional comprometido se faz antes

de propor qualquer tipo de ação docente realizada em seu cotidiano escolar constante de sala de aula.

Para manter o compromisso com o aprendizado dos estudantes e, acima de tudo, analisar, por intermédio de avaliação contínua e diagnóstica, se a sua aplicabilidade está surtindo bons resultados, ou não, com intuito de dar continuidade aos conteúdos propostos ou realizar uma transformação em suas metodologias de ensino.

Com base na ação pedagógica proposta pelas diretrizes estaduais, a avaliação no processo de ensino de leitura deve seguir os seguintes critérios:

Serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre partes do texto, o reconhecimento de posicionamento ideológico no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros. É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. Tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc. Não é demais lembrar que é importante considerar as diferenças de leituras de mundo e o repertório de experiências dos alunos, avaliando assim a ampliação do horizonte de expectativas. O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto (PARANÁ, 2008, p. 82).

Partindo desse parâmetro, a avaliação se torna uma verificação do processo de ensino e aprendizagem, sendo um meio de analisar o rendimento escolar de cada educando, também uma forma de o professor reavaliar sua prática docente. O ato de avaliar é, portanto, uma das possibilidades de rever o que surte bons resultados para, assim, prosseguir com os conteúdos. A avaliação pode ser, ainda, uma retomada dos conteúdos que por ventura ficaram em defasagem de aprendizagem.

Cabe então às instituições de ensino estaduais proporcionar uma avaliação que leve em consideração o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, de maneira contínua. Essa prática visa uma ação processual e formativa, “considerando que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem

diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica aconteça a todo tempo” (PARANÁ, 2008, p. 81).

O material analisado apresenta também um quadro com o conteúdo estruturante, os conteúdos básicos e os conteúdos específicos, que devem ser propostos no ensino de Língua Portuguesa, sendo que estes foram organizados e sistematizados a partir de “discussões realizadas com todos os professores do estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridas ao longo de 2007 e 2008 - DEB itinerante” (PARANÁ, 2008, p. 89).

Quanto aos conteúdos, estes devem estar atrelados em consonância com a abordagem principal das diretrizes, ou seja, um enfoque com base em ações pedagógicas contextualizadas, dando sentido à aprendizagem de cada estudante, considerando as diversidades contidas nas realidades escolares, contribuindo desse forma para uma formação cidadã.

Em relação aos conteúdos expostos no quadro em anexo ao material, a proposta das diretrizes enfatiza que:

Os conteúdos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser supridos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. Esse quadro indica também como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológico deve receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atreladas. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam-se essa seriação/seqüência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro [...]. Na Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas. Na tabela, o conteúdo básico é composto pelos gêneros discursivos; pelas práticas de leitura, oralidade, escrita e da análise linguística, para serem abordados a partir do gênero selecionado na tabela, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática, jurídica [...]. Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo pretendido no gênero (PARANÁ, 2008, p. 89-90).

Nesse sentido, os gêneros textuais relatados nas diretrizes correspondem a uma grande variedade de possibilidades de oportunidades para lidar com as

diversas realidades existentes nas diferentes esferas de circulações sociais. Sendo assim, há uma condição possível de se conhecer os gêneros que fazem parte do contexto no qual estamos inseridos.

A seguir apresenta-se um quadro de gêneros discursivos, de acordo com suas esferas de circulação, que foi evidenciada neste material de orientações curriculares da Secretaria de Estado do Paraná:

Quadro 2 - Gêneros discursivos conforme as esferas de circulação

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
COTIDIANA	Adivinhas Álbum Aneotas Bilhete Cantigas de roda Carta pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites Curriculum Vitae	Diário Exposição oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas
LITERÁRIA/ ARTÍSTICA	Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos Contemporâneos Crônica de Ficção Esculturas Fábulas Fábulas Contemporâneas Haicai Histórias em quadrinhos Lendas Literatura de cordel Memórias	Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos
ESCOLAR	Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo Discussão Argumentativa	Relato Histórico Relatório Relatos de Exp. Científicas Resenha Resumo

	Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestras Pesquisas	Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédia
IMPrensa	Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopse de Filmes Tiras
PUBLICITÁRIA	Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan	Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político
POLÍTICA	Abaixo-assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogo Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado	Reality Show Talk Show Telejornal

	E-mail Filmes Fotoblog Home Page	Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência
--	---	--

Fonte: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, p. 100 – 101, 2008. (Adaptada a partir da fonte de: BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese - Doutorado em Linguística – Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2001).

É importante ressaltar que os gêneros textuais “[...] precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento da abordagem metodológica”. Todavia, o papel do professor é primordial para essa continuidade e aprimoramento contextual em relação ao trabalho desenvolvido com as diferentes possibilidades de textos (PARANÁ, 2008, p. 90).

Vale então mencionar que o ensino de leitura nas instituições escolares estaduais do Paraná prevê uma abordagem de trabalho que valorize a contextualização dos conteúdos, visando um acompanhamento pedagógico constante do professor.

Esse trabalho, realizado por meio de intervenções e mediações no processo de aprendizagem, tem por finalidade contribuir para a formação cidadã e, principalmente, possibilitar o acesso dos estudantes ao mundo do saber, contribuindo para o seu processo de emancipação social.

Com esse mesmo propósito relatado anteriormente, o caderno *Indagações sobre currículo*: currículo e desenvolvimento humano, de Elvira Souza Lima, registra que todo currículo tem uma intencionalidade a cumprir, afirmando que:

Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização. Um currículo para formação humana precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico. Esta perspectiva do tempo é importante: novas áreas de conhecimento vão se formando, por desdobramento de áreas tradicionais do currículo (por exemplo, a ecologia a partir da biologia), ou são criadas como resultado de novas práticas culturais, internet e web, ou ainda pela complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia. Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às

vivências do cotidiano. É importante alertar para a diferença entre currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida para cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. Há, portanto, uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana na escola e definir como currículo a experiência cultural do aluno. Um currículo para formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade (BRASIL, 2008, p. 20).

Por essa razão, é importante que a escola garanta um currículo que tenha como finalidade principal a formação humana de cada estudante, levando em consideração suas necessidades enquanto um ser humano que está em desenvolvimento e precisa de aprimoramento intelectual para conquistar seu processo de humanização.

Essa formação deve ser feita de uma forma mais consciente, por meio dos conhecimentos e das informações fundamentais para a sua inserção social e sua maturidade pessoal, pois o processo de aprendizado humano necessita de mediações e intervenções frequentes.

O desenvolvimento humano é a principal consequência da evolução ocorrida na história da humanidade. Por meio de constantes estudos e de aprimoramentos em todas as áreas do conhecimento, o homem sempre buscou, e ainda busca, transformar sua realidade em prol do progresso. Essa busca tem a intenção de satisfazer suas necessidades pessoais, devido à sua constante rotina de consumo⁶²,

⁶² Consumo – O consumo dos produtos do trabalho humano (valores de uso) é a maneira pela qual os seres humanos se mantêm e se reproduzem como indivíduos e como indivíduos sociais, isto é, tanto no sentido físico e mental (como seres humanos com uma determinada personalidade), como num contexto sócio-histórico (como membros de uma formação social, num período histórico específico). No capitalismo, isto é, na produção generalizada de mercadorias (“economia de mercado”), o consumo assume essencialmente a forma de consumo de mercadorias; as duas principais exceções são o consumo de bens produzidos domesticamente e o consumo na agricultura de subsistência. O consumo está subdividido em duas grandes categorias: consumo produtivo, que inclui tanto o consumo dos bens de consumo pelos produtores, como o consumo dos meios de produção no processo produtivo; o consumo improdutivo, que inclui todos os consumos de bens que não entram no processo de reprodução, não contribui para o ciclo seguinte de produção. O consumo improdutivo compreende essencialmente o consumo de bens de consumo pelas classes não produtivas (a classe dominante, o trabalho improdutivo, etc.) e o consumo tanto de bens de consumo como de bens de investimentos pelos setores produtivos do Estado (o setor militar e o setor da administração estatal). O consumo tem uma dimensão fisiológica e uma dimensão histórica. Elas estão ligadas ao que Marx chama de “sistemas das necessidades humanas”, que também se enquadram nas mesmas duas categorias. As necessidades fisiológicas básicas devem ser distinguidas das necessidades historicamente determinadas, que têm origem nos sucessivos avanços no desenvolvimento das forças produtivas e na relação de forças sempre em transformação, entre as classes sociais (“popularização” de bens de serviços de consumo antes

e devido a cada vez mais, precisar de inovações para satisfazer seus anseios materiais, em consequência disso, manter sua satisfação pessoal.

A autora retrata no material sobre a importância do desenvolvimento humano, citando que:

O desenvolvimento humano se realiza em períodos que se distinguem entre si pelo predomínio de estratégias e possibilidades específicas de ação, interação e aprendizagem. Os períodos de desenvolvimento são normalmente, referidos como infância, adolescência, maturidade e velhice. É mais adequado, porém, pensarmos o processo de desenvolvimento humano em termos de transformação sucessivas que o caracterizam, transformações que são marcadas pela evolução biológica (que é constante para todos os seres humanos) e pela vivência cultural. Enquanto espécie, o ser humano apresenta, desde o nascimento, uma plasticidade muito grande no cérebro, podendo desenvolver várias formas de comportamento, aprender várias línguas, utilizar diferentes recursos e estratégias para se inserir no meio, agir sobre ele, avaliar, tomar decisões, defender-se, criar condições de sobrevivência ao longo de sua vida. A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para qual não tenha o substrato orgânico, assim, como não fará muitas delas, mesmo que biologicamente apta, se a organização do seu meio físico e social não propiciar sua realização ou se os adultos não a ensinarem (BRASIL, 2008, p. 24-25).

A partir desse reflexão pode-se dizer que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio das interações que o indivíduo estabelece com o meio ao qual está inserido, sendo fundamental que tais contatos estabelecidos com outros indivíduos sejam propícios para que ele desenvolva, cada vez mais, suas capacidades e a sua plasticidade cerebral, com a finalidade de poder evoluir de maneira pessoal contribuindo também para a evolução social.

Não obstante, pode-se afirmar que o ser humano evolui e transforma a sociedade na qual está inserido devido ao fato de estar em constante processo de interação com o meio, estabelecendo frequentes relações e, conseqüentemente, criando diversas oportunidades de progredir em seu aprendizado enquanto espécie humana, com propósito de gerar além de evolução, também incentivar certa revolução ideológica.

reservados à classe dominante). Com o crescimento, porém, da indústria de grande escala, a mecanização generalizada do trabalho, a diferenciação constantes de mercadorias e o crescente desgaste fisiológico e nervoso da força de trabalho, os bens de consumo são cada vez mais determinados pelas inovações técnicas e pelas mudanças na esfera de produção (BOTTOMORE, 2012, p. 116-117).

Essas interações têm o propósito de transformar a realidade pessoal enquanto indivíduo, que está aprendendo e aprimorando seus conhecimentos prévios do seu cotidiano em conhecimentos mais elaborados e sistematizados, com possibilidade de sair do senso comum de sua rotina local e estagnada, para estabelecer novas relações e conquistar assim, a apreensão de conteúdos antes não conhecidos.

O texto apresenta, ainda, que o ser humano nasce com uma capacidade significativa de assimilar conhecimentos e de lidar com direções ambientais e temporais, pois seu cérebro possui uma considerável plasticidade evolutiva e, se for bem desenvolvida nos momentos propícios da fase do desenvolvimento, os resultados serão gratificantes.

O cérebro humano apresenta grande plasticidade. Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses. A plasticidade se mantém pela vida toda, embora sua amplitude varie segundo o período da formação humana. Assim é que, quanto mais novo for o ser humano, maior plasticidade apresenta. Certas conexões se fazem com uma rapidez muito grande na criança pequena. É isto que possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a aprendizagem de uma ou mais línguas maternas simultaneamente, o domínio de um instrumento musical, o desenvolvimento dos movimentos complexos e a perícia de alguns deles, como aqueles envolvidos no ato de desenhar, de correr, de nadar [...]. Consequentemente a infância é um período de maior plasticidade e isto atende, naturalmente, ao processo intenso de crescimento e desenvolvimento que ocorre neste período. Assim, a plasticidade atende as necessidades da espécie. Que possibilidades concretas são estas de formação de conexões? O cérebro humano dispõe de cerca de 100 milhões de neurônios, sendo que cada um pode chegar a estabelecer cerca de 1000 sinapses, em certas circunstâncias ainda mais. Desta forma, as possibilidades são de trilhões de conexões, o que significa que a capacidade de aprender de cada um de nós é absolutamente muito ampla (BRASIL, 2008, p. 24-25).

Todavia, a fase infantil é muito importante para o desenvolvimento humano, pois nesse período o cérebro é capaz de realizar várias relações mentais simultaneamente, sendo esse momento tão essencial para ser estimulada e desenvolvida a aprendizagem, inclusive o ensino de uma ferramenta primordial para o aprendizado, ou seja, a prática da leitura.

Nesse período da vida da criança, provavelmente, ela estará no ambiente escolar, passando por várias e diversificadas situações, como novas descobertas, constantes curiosidades pelas coisas do mundo que a cercam, interesses por

diversos assuntos, contatos contínuos com as diferentes tecnologia(s)⁶³ existentes na atualidade globalizada. Devido a todos esses aparatos de transformações, a criança necessita de um ensino de qualidade, que propicie, cada vez mais, a busca pelo saber e, também, a conquista de uma formação mais efetiva com princípios democráticos.

No entanto, o ensino que é proporcionado na escola deve ser um ensino que tenha por princípio atender à demanda social na qual o educando está inserido. Deve-se considerar os novos instrumentos culturais que estão dispostos, para auxiliar, também, no processo do ensinar e do aprender, para, desta forma, interferir significativamente no desenvolvimento do aluno.

Pelo contato com as novas tecnologias e demais instrumentos presentes na sociedade, o professor, como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, pode usar desses recursos metodológicos para inserir em seu plano docente mais ferramentas pedagógicas.

Deve, então, associar os diferentes aparatos tecnológicos com os conhecimentos sistematizados e elaborados historicamente pela humanidade, pois são essenciais para a formação dos estudantes. Por conseguinte, o aluno terá o acesso aos conteúdos necessários para sua formação escolar e também conhecerá as diferentes possibilidades tecnológicas existentes no mundo que o cerca.

No ambiente escolar ocorre a interação que o educando necessita desde a fase infantil até o seu desenvolvimento cognitivo, no decorrer de sua escolaridade. As trocas de experiências são os saberes escolares primordiais para uma formação mais sólida e efetiva.

O texto enfatiza ainda que na instituição escolar o desenvolvimento da função simbólica é realizado e aprimorado no decorrer do percurso educacional de um

⁶³ Tecnologia – Seria possível dizer que o marxismo é a teoria e a prática socialistas de sociedades especificamente tecnológicas. Ou seja, se o trabalho humano que transforma a natureza tendo em vista objetivos coletivos humanos é de importância fundamental para a concepção marxista de PRÁXIS, a tecnologia é o produto: artefatos que encerram valor e têm valor de uso. A análise marxista de produção se concentra no PROCESSO DE TRABALHO, no qual as matérias-primas são transformadas pela atividade humana consciente (trabalho) que usa os meios de produção para produzir valores de uso. Esse modelo pode ser estendido da produção a outras esferas da atividade humana: à ciência e ao setor não produtivo, inclusive à família. Marx ressalta que é a tecnologia, e não a natureza, que tem importância fundamental: “A natureza não fabrica máquinas, locomotiva, ferrovias, telégrafo elétrico, máquina de fiar automática, etc. Tais coisas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgão de vontade humana que se exerce sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana: o poder do conhecimento objetificado” (Grundrisse, p. 707) (BOTTOMORE, 2012, p. 547).

aluno, que está em processo contínuo, diagnóstico e processual de desenvolvimento, sendo que:

A partir da sua ação e interação com o mundo (a natureza, as pessoas, os objetos) e das práticas culturais, a criança constitui o que chamamos de função simbólica, ou seja, a possibilidade de representar, mentalmente, por símbolos o que ela experimenta, sensivelmente no real. O desenvolvimento da função simbólica no ser humano é de extrema importância, uma vez que é por meio do exercício desta função que o ser humano pode construir significados e acumular conhecimentos. Todo ensino na escola, de qualquer área do conhecimento, implica na utilização da função simbólica. As atividades que concorrem para a formação da função simbólica variam conforme o período de desenvolvimento. Por exemplo, o desenho e a brincadeira de faz-de-conta são atividades simbólicas próprias da criança pequena, que antecedem a escrita: na verdade, elas criam as condições internas para que a criança aprenda a ler e escrever. A linguagem escrita, a matemática, a química, a física, o sistema de notação da dança, da música são manifestações da função simbólica. As aprendizagens escolares são apropriações de conhecimentos formais, ou seja, conhecimentos organizados em sistemas. Sistematizar é estabelecer conceitos, ordená-los em níveis de complexidade com regras internas que regulam a relação entre elementos que os compõem. Todo conhecimento formal é representado, simbolicamente, pela linguagem de cada sistema [...]. A função simbólica é a atividade mais básica das ações que acontecem na escola, tanto do educador como do educando. Quando os elementos do currículo não mobilizam adequadamente o exercício desta função, a aprendizagem não se efetua (BRASIL, 2008, p. 27).

É possível perceber que o momento em que o educando inicia a sua vida escolar é de muita importância para o seu desenvolvimento intelectual. Os requisitos básicos na infância são essenciais para o processo de aprendizagem, haja vista que é a partir dessas relações e dessas interações com o mundo que a criança estabelece informações fundamentais para realizar futuras associações e demais ligações necessárias para o seu constante e contínuo aprendizado.

Com o passar do tempo, acontece a apropriação dos conteúdos. No decorrer do percurso que a aprendizagem se desenvolve, o estudante pode progredir constantemente, tendo capacidade de reelaborar alguns conhecimentos que antes não era capaz, estabelecendo relações entre diferentes assuntos, concluindo alguns conceitos e adquirindo, assim, expansão de ideias que o ajudarão na compreensão textual.

Portanto, com o desenvolvimento intelectual em evolução o estudante adquire, cada vez mais, a capacidade de realizar atividades mais complexas e

abstratas. Ele consegue relacionar o que está em seu mundo real e o que está em seu imaginário, ultrapassando, dessa maneira, a fase das fantasias (muito comum até os sete anos de idade) para abstrair os conhecimentos mais elaborados e sistematizados.

Com o aprendizado propiciado na escola o aluno pode, então, ter acesso aos diferentes conteúdos acadêmicos. Pois são primordiais para a formação enquanto cidadão que está inserido numa sociedade e que necessita de conhecimentos concebidos historicamente pela humanidade, para ter a possibilidade de se tornar um cidadão que tenha uma efetiva participação social.

Em virtude disso, na obra *Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico*, de Nereide Saviani (1994), a pesquisadora relata sobre seus estudos em relação de como se constitui o saber escolar, destacando que,

O saber elaborado, portanto, devidamente dosado e sequenciado (convertido em “saber escolar”) deve ser socializado, mediante um processo pedagógico metódico, sistemático, que inclui as experiências do cotidiano sem a elas se restringir. Mas tal visão não leva em conta as contradições inerentes a essa organização de conteúdo e ao seu desenvolvimento em sala de aula – processos pouco ou nada consensuais, com soluções inegavelmente negociadas. Assim, não se resolve o problema do desempenho técnico-político consequente que supõe a participação dos professores na negociação do currículo, num quadro de desigualdade de condições entre eles e os chamados de especialistas [em termos de domínio teórico, visão de conjunto da instituição, acesso a informações, disponibilidade para estudo, etc.]. A visão segundo a qual se procura a educação escolar, adequar o homem à sua época, propõe-se a formar nos estudantes a concepção científica de mundo, de modo que atenda às exigências de formação do homem contemporâneo (SAVIANI, 2010, p. 75-76).

A autora observa que o ensino proposto na instituição educacional, denominado como saber escolar, deve ser desenvolvido a partir de uma organização pedagógica sistematizada, com objetivos específicos com o intuito de garantir o aprendizado dos estudantes que estão inclusos numa realidade contextual de constantes contradições.

Nesta subseção, percebe-se o importante papel da escola no processo do ensino de leitura, sendo necessário, porém, um aprendizado realizado com estratégias devidamente planejadas, pensadas com antecedência para surtir no educando um gratificante rendimento escolar.

O professor deve organizar as ideias e as atividades a serem desenvolvidas, trabalhando com propostas que visem uma formação com princípios de cidadania. Conseqüentemente, os resultados futuros podem melhorar significativamente, não só em relação ao aprendizado do aluno, mas, também, em virtude a decorrência da transformação do próprio indivíduo, que passa a participar da sociedade de uma maneira mais ativa e efetiva.

Com a finalidade de pensar em uma educação mais comprometida com a aprendizagem dos estudantes e visando uma formação mais significativa, com menos desigualdades em seu percurso, na próxima seção deste estudo se discutirá o ensino de leitura numa perspectiva histórico-crítica, com a intenção de propiciar uma reflexão que possa subsidiar o trabalho docente no ensino da leitura nas escolas de ensino fundamental.

4 O ENSINO DE LEITURA: PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

“Meus filhos terão computadores, sim, mas, antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever, inclusive sua própria história” (Bill Gates).

O objetivo desta seção é apresentar a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação e, após esta importante apresentação, analisar as possibilidades de contribuições pedagógicas para o trabalho docente com práticas de leitura para o sexto ano do ensino fundamental.

Procuramos, então, conhecer seus fundamentos teóricos e metodológicos, possibilitando algumas sugestões de estratégias docentes, visando amenizar ou, quem sabe até superar, parte das dificuldades encontradas no processo do ensino de leitura.

Para isso partiu-se de um estudo sobre algumas obras do educador brasileiro Dermeval Saviani, pelo motivo de que esse professor realiza reflexões mais amplas e aprofundadas sobre as questões educacionais, com o intuito de analisar as relações entre a escola e a sociedade, destacando, sobretudo, o papel do professor diante do contexto histórico e social.

Nesse sentido, enfocamos algumas obras do autor por ser reconhecido pelos profissionais de educação em todo país, pelo fato de ter convivido em diferentes contextos históricos brasileiros e por contribuir significativamente para os estudos em relação a uma perspectiva mais crítica sobre educação.

Ademais, por analisar o processo educacional em âmbito pedagógico, contextualizando os fatos históricos em decorrência dos fatores econômicos, políticos e sociais. Tal perspectiva contribui, portanto, para a abordagem da pesquisa, o ensino e a leitura na educação básica, propostas e desenvolvidas nas instituições públicas do Brasil.

Na continuidade, ocorreu a necessidade de estudar a leitura numa perspectiva diferenciada, sendo abordada neste estudo a pedagogia histórico-crítica. Tal escolha se deveu ao fato de que essa pedagogia contribui para o interesse dos futuros leitores e incita, frequentemente, o hábito de leitura. Essa pedagogia serve também para estimular o processo de desenvolvimento do intelecto humano.

Depois disso, verificamos as contribuições da teoria crítica para o ensino de leitura, com o intuito de avaliar os aspectos teóricos e metodológicos abordados numa perspectiva crítica para o ensino de leitura e suas contribuições para o trabalho dos professores na escola. Para tanto, utilizamos as obras organizadas por Ivan Vale de Sousa, como: *Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios* (2017) e *Leitura e Mediação Pedagógica em Perspectivas: Olhares Múltiplos na Formação Leitora* (2017).

Como uma importante fonte de pesquisa foi selecionada a obra, *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, de João Luiz Gasparin (2012). Trata-se de uma alternativa de ação docente-discente, uma proposta de trabalho pedagógico que consiste no método dialético prática-teoria-prática. Este livro é destinado a professores do ensino fundamental e médio que almejam oferecer possibilidades de aprender criticamente o conhecimento científico.

Essa obra é estudada neste trabalho por sugerir possibilidades de uma didática diferenciada para lidar com o ensino de modo geral. É uma espécie de proposta de ação pedagógica e dialética⁶⁴, porque parte da ação, passando à teoria e retornando à prática. É uma abordagem que enfatiza a problemática educacional brasileira numa perspectiva analítica e crítica.

Outras obras, foram utilizadas no decorrer desta seção para subsidiar a realizações de análises críticas sobre a abordagem proposta neste estudo. Como alguns livros e artigos do autor Newton Duarte, professor da UNESP, campus de Araraquara, coordenador do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, reconhecido como um importante pesquisador contemporâneo brasileiro.

Foram selecionadas duas obras de Frigotto, sendo elas, *A Produtividade da Escola Improdutiva* (2010) e a obra *Educação e a Crise do Capitalismo Real* (2010).

⁶⁴ Dialética – Possivelmente o tópico mais controverso no pensamento marxista, a dialética suscita as duas principais questões em torno das quais tem girado a análise filosófica marxista: a natureza da dívida de Marx para com Hegel e o sentido em que o marxismo é uma ciência. A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou totalidade da realidade: a dialética antológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três aspectos encontram-se em Marx em *O Capital*, a filosofia da natureza exposta por Engels no *Anti-Dühring*, e o hegelianismo transfigurado do Lukács da primeira fase, em *Geschichte und Klassen bewusstsein* (História e consciência de classe) - textos que podem ser considerados como os documentos básicos da ciência social marxista, do materialismo dialético e do MARXISMO OCIDENTAL, respectivamente (BOTTFOMORE, 2012, p. 148 - 149).

Nelas o autor proporciona algumas reflexões com relação à educação e o modo de produção do sistema produtivo do nosso país.

E, finalizando o trabalho, sugerimos algumas possibilidades para o ensino de leitura numa perspectiva com ênfase mais crítica, com a intenção de propor reflexões e sugestões teóricas que poderão contribuir e orientar a prática pedagógica trabalhada diretamente em salas de aulas com alunos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

4.1 A LEITURA E A PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta subseção aborda a perspectiva da pedagogia histórico-crítica em sua dimensão educacional, propondo um direcionamento para o ensino, ao valorizar significativamente os conteúdos disciplinares. Essa abordagem está ancorada naquilo que relatam alguns educadores e pesquisadores evidenciados durante a elaboração deste trabalho.

A partir de estudos relacionados com referências teóricas foram destacadas as contribuições para o processo de ensino de leitura, haja vista que se trata de uma abordagem que leva em consideração o processo de desenvolvimento da linguagem. Esse processo é um importante princípio para a aprendizagem e para a evolução da espécie humana no mundo, a qual está em constante transformação.

É importante salientar as influências da teoria histórico-cultural das ideias evolutivas de Vygotsky, em relação à perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani. Essa concepção pedagógica recebeu relevantes interferências em seu processo de desenvolvimento.

Então, para analisar a teoria histórico-cultural da psique humana, segue-se a afirmativa de que:

Para compreender a teoria histórico-cultural, deve-se conhecer primeiro a visão de Vygotsky sobre a origem do homem contemporâneo – Homo Sapiens – e sua posição relativa em comparação aos animais. Para compreender essa posição, é essencial saber que Vygotsky, seguindo o pensamento marxista, distinguia dois períodos na filogenia humana. A primeira parte, a evolução biológica, havia sido descrita e explicada por Charles Darwin em sua teoria da evolução. A segunda parte, a história

humana, fora esboçada por Marx e, de forma mais completa, por Engels. Para Vygotsky, a maior parte da filogênese humana havia sido explicada por Charles Darwin. Ele conhecia bem os escritos de Darwin e elogiava-o repetidamente por sua teoria da evolução, que proporcionava a chave para o nosso entendimento do comportamento animal. Não há dúvida de que Vygotsky ficou muito impressionado com a organização feita por Darwin de evidências aparentemente desconexas em uma explicação genética coerente da evolução. Muitas vezes em sua vida ele afirmaria que tal tipo de classificação, baseado em sua origem comum, era muito superior a outros tipos de classificação, baseados basicamente em similaridades fenomenais superficiais. Darwin era, para Vygotsky, o fundador de uma abordagem genético-causal na ciência (VEER, 2014, p. 211).

Diante do exposto, para Vygotsky a evolução humana parte do desenvolvimento da espécie, pois o mesmo “afirmava que havia diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, diferenças que se originaram com o início da cultura humana” (VEER, 2014, p. 213).

Contudo, a espécie humana com o transcorrer de sua evolução foi incorporando, em cada período, fundamentos e domínios culturais que fizeram uma diferenciação para o seu progresso evolutivo. Assim, as relações entre os homens, os conhecimentos adquiridos e a capacidade intelectual conquistada no decorrer dos anos foi um dos propósitos de dominar a linguagem para ocorrer, assim, as interações sociais.

Fica evidenciado que as relações entre as pessoas foram essenciais para o desenvolvimento da espécie humana, que com o passar do tempo aprimoraram suas produções, tanto a nível intelectual e cognitivo, como também de nível produtivo, com grandes descobertas que propiciaram imensos ganhos científicos e tecnológicos.

Contudo, com tantas possibilidades e inovações presentes no cotidiano, o consumo por novos produtos e bens materiais proporcionaram uma ambição constante e um frequente fetichismo⁶⁵, interferindo nas relações entre os homens,

⁶⁵ Fetichismo – Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas burguesas. O trabalho enquanto tal é um elemento universal das sociedades humanas. Mas é somente com a produção e a troca de mercadorias, generalizadas sob a égide do capitalismo, que o trabalho ganha expressão como uma propriedade objetiva de seus próprios produtos: como seu valor. Em outros tipos de economia, tanto naquelas em que as relações são comunais como naquelas em que prevalecem relações de exploração, o trabalho pode ser reconhecido diretamente pelo que ele é: um processo social. Ele é abertamente e regulado e coordenado como tal, seja por uma autoridade ou por um consenso. No capitalismo, ao contrário, os produtores individuais de mercadorias trabalham independentemente uns dos outros, e a coordenação porventura existente se faz pessoalmente – pelas costas dos produtores, por assim dizer – via mercado. Todos

tornando-os cada vez mais competitivos, na busca de meios para aquisição de novos conhecimentos e descobertas para própria superação da espécie.

Diante do exposto é importante relatar que os seres humanos progrediram:

Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando desta maneira, Vygotsky impunha um papel limitado a evolução biológica e à base genética do comportamento humano. O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social (VEER, 2014, p. 213).

De acordo com os escritos de Vygotsky “[...] as mudanças biológicas desempenham um papel muito secundário no período relativamente curto que se seguiu ao início da cultura humana” (VEER, 2014, p. 220). Todavia, o desenvolvimento da história da humanidade é o foco principal da abordagem da pedagogia histórico-crítica, que é a proposta de ação docente para nossos estudos nesta pesquisa.

Assim, é importante analisar a teoria vygotskyana, que enfatiza o processo de desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem humana, pontos primordiais para a área educacional, porque preza por um ensino efetivo e eficaz no processo de aprendizado da escrita e, principalmente, da leitura.

São práticas essenciais para cada cidadão; pois todas as pessoas estão inseridas numa realidade social totalmente letrada e competitiva. Essa sociedade exige, cada vez mais, de seus representantes, uma atuação que seja qualificada e muito conscientizada. Isso contribuirá para que todos os seus integrantes tenham acesso aos bens comuns disponíveis nos diferentes setores da sociedade.

funcionam dentro de uma elaborada DIVISÃO DO TRABALHO. Mas essa relação social entre produtores só se efetua na forma de uma relação entre seus produtos, as mercadorias que eles compram e vendem; o caráter social de trabalho só aparece de modo indireto, nos valores dessas mercadorias, pelos quais, sendo todos igualmente materializações do trabalho, são as mercadorias comensuráveis. As coisas tornam-se portadoras de uma característica social historicamente específica (BOTTOMORE, 2012, p. 220-221).

A partir dessa visão sobre a educação essa teoria pressupõe o seguinte argumento:

O ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta escola, disse ele, empregando uma vez mais termos hegelianos, tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si”. O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever – no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los - privit – diretamente na criança (VEER, 2014, p. 358).

O ensino, nesse sentido, é fundamental para o processo de desenvolvimento, haja vista que as ações preparadas e realizadas pelo professor propiciam aos alunos, muitas vezes, condições necessárias para que estes tenham acesso às informações e novos conhecimentos. A mediação do professor contribui para a efetivação de um aprendizado real e sistematizado, superando os conhecimentos do cotidiano e tornando-os mais elaborados.

Em virtude do que foi analisado até o momento, percebe-se que, de acordo com a teoria histórico-cultural, há uma diferenciação no processo de aprendizagem dos humanos e dos animais. Numa dimensão, uma aprendizagem mais consciente e reflexiva, em outra dimensão, uma aprendizagem por tentativas e erros. “Sente-se que Vygotsky, aqui, estava procurando uma distinção nítida entre imitação não inteligente do comportamento observado, de um lado, e a imitação consciente de outro lado” (VEER, 2014, p. 372-373).

Levando-se em consideração os aspectos dos escritos vygotskyanos, o desenvolvimento humano também ocorre por meio de conexões, como a imitação da criança. Isso acontece quando ela observa outra pessoa, ou segue as orientações e as intervenções propostas pelo professor. Ocorre, inclusive, quando a criança estabelece relações com diversificados grupos, como colegas de turma da escola, integrantes de uma igreja, colegas de brincadeiras/conversas e demais contatos que mantém em seu cotidiano social.

Dessa maneira, fica evidenciada a importância das relações sociais propostas na teoria histórico-cultural e também o foco na perspectiva da pedagogia histórico-crítica relatada pelo educador Dermeval Saviani em sua obra *Escola e Democracia*, quando menciona que esta:

Pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos de processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. Não se deve pensar, porém, que os métodos indicados terão caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos. Não! Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma automatização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Para Saviani, as relações sociais são fundamentais para sua perspectiva de estudo denominada histórico-crítica, pois os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são considerados como constantes agentes sociais que utilizam frequentemente o diálogo a partir de uma ação. Essa ação é conhecida como prática social, e é o princípio deste estudo, que se inicia na obra *Escola e Democracia*, com continuidade alguns anos depois, na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*.

Escola e Democracia de Saviani, com sua primeira edição publicada no ano de 1983, é considerada uma obra de grande valor no campo educacional. Nela o autor analisa as intervenções ocorridas em diferentes períodos históricos, mencionando as teorias pedagógicas existentes em cada momento e como se destacava a questão da marginalidade em distintos contextos político-educacionais.

O primeiro capítulo da obra, intitulado “As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade”, trata de uma reprodução do artigo “As Teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, que foi publicado originalmente em *Cadernos de Pesquisa*, n.º 42, agosto/82, da Fundação Carlos Chagas.

Vale ressaltar que, nesse capítulo, o autor apresenta uma síntese das principais teorias da educação, mencionando as teorias não-críticas, fazendo parte destas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista; e também as teorias crítico-reprodutivistas, sendo estas, teoria da escola enquanto

violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista.

Pode-se dizer que ambas as teorias referenciam a marginalidade propriamente dita. Segundo Saviani (2012), no primeiro grupo estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já no segundo grupo, as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

O problema da marginalidade é evidenciado diversas vezes na obra, devido ao fato de ser muito marcante nos períodos nos quais as teorias estavam presentes tanto no contexto social, quanto no educacional, com ênfase na presença da marginalidade nas relações entre educação e sociedade.

Todavia, a marginalidade ocorre independentemente de estar ora num viés de integração, como se tivesse superando a própria postura da marginalidade em si, e ora num viés de reforço do sistema vigente, ou seja, de reproduzir e efetivar a marginalização.

O segundo e o terceiro capítulo são os textos, Escola e Democracia I – A Teoria da Curvatura da Vara e Escola e Democracia II – Para Além da Teoria da Curvatura da Vara, que são reproduções dos artigos “Escola e democracia ou a teoria da vara” (ANDE, 1981) e “Escola e democracia: para além da teoria da vara”, (ANDE, 1982).

Nestes capítulos mencionados da obra ocorre o princípio de uma nova visão educacional, que seria uma preparação preliminar, para, então, dar início à pedagogia histórico-crítica. Diante disso, Saviani (2012, p. 30) ressalta que,

É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (...) Uma teoria do tipo antes enunciado impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permiti-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. No entanto o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominante. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

Em seguida, o quarto capítulo do livro, diz respeito às “Onze Teses sobre Educação e Política”, este último texto foi elaborado para fazer parte da publicação da obra em sua totalidade. O intuito é explicitar a relação de educação e política, sendo esta a questão central que abrange esse livro e que propicia uma reflexão das relações que ambas estabelecem entre si.

Saviani (2012) coloca que educação e política são práticas distintas, mas não significa que sejam inteiramente independentes e separadas, pois são dotadas de absoluta autonomia. Ao contrário disso, elas são inseparáveis e mantêm uma íntima relação, devido fazer parte de uma realidade constante da humanidade, como uma possibilidade de renovação ou reprodução social.

Já sua outra obra, intitulada como Pedagogia Histórico-Crítica, importante mencionar que sua primeira publicação foi no ano de 1991, trata-se de uma pesquisa na qual Saviani apresenta o resultado dos estudos e aprofundamentos teóricos sobre o significado dessa pedagogia.

Ele relata que, desde 1984, essa abordagem vem sendo amplamente divulgada no setor educacional brasileiro, denominada, assim, de Pedagogia Histórico-Crítica, e se insere no âmbito das tendências críticas da educação brasileira.

Depois de apresentar a sua pesquisa em alguns eventos e exposições na área da educação, Saviani sentiu a necessidade de elaborar um material reflexivo, pois vários profissionais da educação já haviam lido a sua obra anterior *Escola e Democracia*. Esse título teve ampla aceitação na área acadêmica. Devido a isto, foram realizadas várias edições da obra, e ela se tornou um referencial para os professores atuantes e demais pesquisadores da educação.

Para alguns estudiosos analisados durante a elaboração desta pesquisa, a Pedagogia Histórico-Crítica está centrada na aquisição de conhecimentos escolares e que estes devem ter como prioridade a diminuição das desigualdades sociais. Do ponto de vista dessa teoria, a superação dessas diferenças sociais, somente ocorrerá se o indivíduo tiver acesso ao conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade.

Como princípio na formação e na atuação social, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe que todo o ato educativo, esteja centralizado na articulação entre a teoria e a prática. Batista (2012), que também analisou e escreveu sobre pedagogia Histórico-Crítica, argumenta:

Entendemos que essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a um mero reformismo no âmbito pedagógico que mantém incólume a estrutura societária. Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas “pós- modernas”, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana (BATISTA, 2012, p. 1).

Todavia, esse enquadramento teórico para o autor citado se fez necessário; pois essa pedagogia centraliza a sua fundamentação na categoria da força de trabalho⁶⁶ e do termo trabalho propriamente em si. Nessa perspectiva, a ação pedagógica deverá ser realizada na articulação entre a teoria e a prática para, dessa forma, ocorrer uma práxis⁶⁷ social, ou seja, uma ação melhor elaborada, partindo de um contexto fundamentado numa teoria e uma prática mais efetiva e transformadora.

⁶⁶ Força de trabalho – é a capacidade de realizar trabalho útil que aumenta o VALOR das mercadorias (VER MERCADORIA). É a sua força de trabalho que os operários vendem ao capitalismo em troca de um salário em dinheiro. A força de trabalho deve ser diferenciada de trabalho, que é o próprio exercício efetivo da capacidade produtiva humana de alterar o valor de uso das mercadorias e de acrescentar-lhes valor. Os produtos do trabalho podem ser comprados e vendidos como mercadorias. É impossível, porém, dar um sentido exato à ideia de compra e venda do próprio trabalho enquanto atividade produtiva. O produtor que não pode vender seu produto de trabalho deve vender sua capacidade de trabalhar, comprometendo-se a exercer o trabalho no interesse e sob a direção do comprador, em troca de uma soma de dinheiro, ou seja, seu salário. A força de trabalho aparece, na teoria do valor – trabalho, na explicação da fonte da MAIS-VALIA. O capitalismo investe dinheiro para comprar mercadorias e, mais tarde, as vende por mais dinheiro do que o investido inicialmente. Isso só pode ser feito sistematicamente se houver alguma mercadoria cuja utilização aumenta o valor de outras mercadorias. A força de trabalho é precisamente essa mercadoria, e a única, já que, com a compra e o uso da força de trabalho o capitalista obtém trabalho, e este é a fonte do valor. A fonte de mais valia no sistema de produção capitalista como um todo está no fato de que o valor que os capitalistas pagam pela força de trabalho é menor do que o valor que o trabalho por eles extraído dessa força de trabalho acrescenta às mercadorias. (BOTTOMORE, 2012, p. 231).

⁶⁷ Práxis – a expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz , produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividades que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (1967, p.9). Do grego a palavra passou ao latim e, desde às línguas européias, era usada na mitologia grega como o nome de uma deusa bastante obscura e em vários outros sentidos (ver Bosnjak, 1965). Uma escritora contemporânea, Fay Weldon, que usou “Práxis” como nome para a heroína de um romance, dá a seguinte explicação: “Práxis, significa ponto crucial, culminação, ação, orgasmo, há quem diga que significa a própria deusa”. A palavra foi usada na filosofia grega antiga, especificamente por Platão, mas sua verdadeira história filosófica começa com Aristóteles, que procurou dar-lhe um significado mais preciso. Assim, embora por vezes empregue a forma plural (praxies) para descrever as atividades vitais dos animais e mesmo os movimentos das estrelas, Aristóteles insiste em que, num sentido rigoroso, o termo só deveria ser aplicado aos seres humanos (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

A base de fundamentação teórica defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica acaba por gerar conflito e contradição com os interesses do capitalismo, pois por meio da compreensão da realidade social, a escola não estará funcionando como mantenedora ou reprodutora do pensamento hegemônico. Pois, em relação a esta perspectiva:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagogia se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises no contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2013, p. 422).

Na perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, a escola torna-se contraditória em relação aos princípios que norteiam as pedagogias numa visão pós-moderna de mundo. Por ser consideradas como perspectivas que se fundamentam nas reformas neoliberais e visam à manutenção da estrutura social vigente do país.

Tais pedagogias elencadas com o lema “aprender a aprender” foram cada vez mais enfatizadas no contexto educacional, sendo este legado considerado como “emblema dos ideais pedagógicos independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento” (DUARTE, 2011, p. 33).

Para Saviani as teorias acabam por se enquadrarem de acordo com a sua colocação. Assim, “classificou as teorias da educação de acordo com seu posicionamento diante da realidade concreta” (BATISTA, 2012, p.2). Aparentemente encontra-se contra a proposta de trabalho das teorias crítico-reprodutivistas, que definem a educação como um fator de manutenção e controle social, mas que, todavia, não propõem uma alternativa para a superação desse problema.

Diante do exposto sobre as bases didático-pedagógicas, numa nova abordagem do escolanovismo, Saviani argumenta que:

O lema “aprender a aprender, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurando-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Mas esse lema que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é resignificado. No âmbito do escolanovismo, o “aprender a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que o indivíduo tinha um lugar e cumpria seu papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2013, p. 431-432).

Todavia, quando o foco do escolanovismo toma uma nova visão, num sentido mais atual em relação ao significado do lema “aprender a aprender”, o conceito passa a ter um enfoque diferenciado, pois “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade” (SAVIANI, 432, p. 432).

Entende-se, no entanto, que com as novas exigências oriundas do mundo do trabalho e a necessidade de adequar a sociedade a uma nova demanda global, essa proposta passa a fazer parte de um ideal determinado por um sistema que visa cada vez mais a produção em prol do capital. Como consequência, têm-se a manutenção da ideologia do sistema capitalista, que rege e estabelece as normas para o desenvolvimento econômico e da economia política⁶⁸ da maioria dos países desenvolvidos e, também, dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

⁶⁸ Economia política – expressão frequentemente utilizada como sinônimo de economia, para indicar a área do conhecimento que estuda a alocação de recursos e a determinação da atividade econômica agregada. O significado mais específico da expressão economia política no contexto marxista relaciona-se com o conjunto de obras e o corpo de conhecimentos produzidos por certos autores que estudaram a distribuição e a acumulação do excedente econômico bem como os problemas correlatos da determinação de preços, salários, emprego e da eficácia ou ineficácia de medidas políticas na promoção da acumulação. Nesse sentido, a expressão está associada basicamente às obras de Adam Smith e David Ricardo, e dos autores como Malthus, James Mill, Mc Culloch e Sênior. O próprio Marx estabeleceu uma clara distinção entre a economia política científica (Adam Smith e David Ricardo, principalmente o segundo; ver Ricardo e Marx) e a economia política vulgar, que se desenvolveu depois de 1830 (VER ECONOMIA VULGAR). Marx encarava *O Capital*, sua principal obra, como uma crítica da economia política, mas, em épocas mais recentes, os economistas acadêmicos simpáticos ao marxismo usaram a expressão economia política para designar a teoria econômica radical, de modo a distingui-la da economia burguesa ou

É importante ainda ressaltar a dimensão que a resignificação do lema “aprender a aprender” tomou diante de um cenário em que a educação passa a compor as demandas do sistema a partir de um movimento internacional que de certa maneira, influencia camufladamente as instituições de ensino.

Ao analisar algumas das obras de Dermeval Saviani (2013) e de Newton Duarte (2011) é possível refletir sobre as interferências que determinadas leis, referenciais e demais ações governamentais repercutem no sistema de ensino. Como exemplo disso o foco dado ao “Relatório Jacques Delors”, que foi:

Publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 a 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira (SAVIANI, 2013, p. 431-432).

De acordo com o relatório, intitulado, “Educação: um tesouro a descobrir”, o “conceito de educação ao longo da vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente”. Demonstra-se, assim, que devido às constantes transformações e frequentes inovações existentes no mundo atual, ocorre ainda mais a necessidade de proporcionar uma educação que acompanhe tais mudanças (DELORS, 2012, p.17).

Nesse sentido, compreende-se que a educação é vista como uma ferramenta de apoio ao sistema vigente, que deve adequar-se às ditas inovações mundiais que estão embutidas na contemporaneidade e necessitam ser incorporadas na escola, propagando a ideologia dominante e reproduzindo, cada vez mais, a competitividade e os princípios capitalistas.

Cabe à escola e aos educadores propiciar em uma educação que vise a aquisição de alternativas que possibilitam o acesso, de fato, ao saber elaborado, ou

neoclássica. Mas há uma outra vertente da teoria econômica acadêmica que também se intitula economia política e estuda a interação dos processos políticos democráticos com relações econômicas determinadas pelo mercado. Esse corpo teórico considera o processo político, na medida em que se baseia nas relações de mercado (mercadoria), como uma deformação da economia do mercado (BOTTOMORE, 2012, p. 173-174).

seja, sair do senso comum para conquistar o conhecimento científico, aquele que foi historicamente produzido pela humanidade.

Conforme relata Saviani, isto seria realizado através do saber sistematizado, no qual se deve estruturar o currículo da escola elementar e, com métodos capazes de superar os conceitos preestabelecidos de uma pedagogia tradicional, ir além dos ditos métodos inovadores da pedagogia nova, como está previsto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2012, p. 69 - 70).

Nas revisões de literatura sobre o assunto abordado pelo autor, essa proposta de pedagogia não parte de uma versão variada de métodos, denominados tradicionais ou novos, mas sim, preconiza métodos que “mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”. Dessa forma, leva em consideração tanto os interesses do educando, como, também a garantia de propiciar os conhecimentos necessários para sua formação acadêmica e humana (SAVIANI, 2012, p. 70).

Entende-se a partir da análise do educador que, atualmente, não tem como pensar em educação sem compreender o contexto no qual a mesma está inserida. Contudo, não tem como refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de leitura, sem questionar a função social da escola.

Para isso, é essencial um trabalho pedagógico com leitura que propicie uma análise mais crítica da sociedade, a partir de práticas docentes que levem em consideração a contextualização dos fatos. Essa prática pedagógica deve, em especial, valorizar os conhecimentos prévios que os alunos estabelecem em relação aos assuntos e conteúdos abordados em diferentes disciplinas escolares. Destarte,

um trabalho como uma interpretação textual e uma análise contextual é necessário em todas as áreas do conhecimento para a formação da consciência humana.

Por ser uma perspectiva diferenciada, a pedagogia histórico-crítica tem sua fundamentação teórica baseada em princípios históricos, filosóficos, psicológicos e sociais. Esses fundamentos abrangem estudos sistematizados e aprimorados por parte de seu idealizador, o professor e educador Dermeval Saviani, que considera em síntese sua proposta como:

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida pela história coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social [problematização], dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução [instrumentalização] e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos [catarse]. A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

Com base no exposto acima, é importante destacar que para a educação atingir os seus objetivos de maneira significativa deve, no entanto, preocupar-se com a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois esses são considerados como elementos culturais essenciais para a constituição da humanidade.

Desse modo, haverá uma inclusão onde cada ser humano estará realmente inserido num determinado contexto histórico e social, uma vez que, a partir da relação entre educação e sociedade, os princípios democráticos garantidos nas legislações brasileiras serão cumpridos no ambiente de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, posto que a leitura é uma importante aliada na produção de significados essenciais para o progresso da humanidade, ela se torna importante objeto de investigação a ser analisado nas instituições escolares. Nesse sentido, nosso foco de discussão a seguir, serão as possibilidades e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de leitura na escola.

4.2 POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE LEITURA

Nos estudos realizados no decorrer deste trabalho, partimos do pressuposto de que existem possibilidades para um ensino de leitura mais elaborado, que proporcione um saber escolar mais socializado e mais contextualizado. Nessa perspectiva, ao pensar-se no trabalho docente realizado em sala de aula, sugerimos algumas contribuições para tornar a prática pedagógica mais efetiva, diante da democratização do conhecimento, por meio da perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Esta subseção, portanto, tem a intenção de propor um ensino de leitura numa abordagem mais crítica e transformadora. Busca contribuir para que os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, realizado no sexto ano das escolas de ensino fundamental, tenham condições de refletir sobre suas práticas docentes, para que estejam realmente comprometidos com o trabalho de ensinar no cotidiano escolar.

O intuito é, também, o de garantir aos educandos acesso aos saberes sistematizados e elaborados, com ênfase na perspectiva da pedagogia histórico-crítica como sendo aquela que contribui para um aprendizado mais eficiente e significativo em relação ao ensino de leitura.

Com possibilidade de propor uma análise reflexiva, que ultrapasse as simples decodificações de códigos linguísticos, para, assim, dispor de uma ação docente que enfatize a contextualização das abordagens tratadas nos diferentes conteúdos escolares, objetivando, desta maneira, a criticidade e uma visão de mundo mais consciente.

De acordo com a abordagem dessa pedagogia é essencial a superação da própria definição da especificidade da educação escolar, já que a função da

instituição escola tem uma abrangência muito importante para o entendimento do que apresenta a pedagogia histórico-crítica:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida ainda que estamos numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir seu impacto em relação as exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2013, p. 84).

Conforme a afirmação realizada pelo autor, a escola está inserida num contexto totalmente contraditório, ao mesmo tempo que tem a função específica de propor um trabalho pedagógico voltado ao saber sistematizado e elaborado, tem uma demanda de ensino que vai além dos conteúdos disciplinares, para atender os interesses e as necessidades oriundas das transformações frequentes da sociedade vigente.

Ainda que a escola tenha a função de oportunizar os conhecimentos sistematizados, precisa adequar sua proposta pedagógica em sintonia ao que estabelece a demanda social a qual está submetida. O “papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008 p. 115).

Contudo, em virtude da educação estar atrelada às demandas da sociedade, o saber escolar, conseqüentemente, fica em segundo plano e, as instituições educacionais consistem em atender a todos, com intenção de socializar o acesso à educação. Dessa forma, ocorre então a “tendência de secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a a uma agência de assistência, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 85).

Para acontecer uma mudança significativa na sociedade é fundamental um investimento em grande escala na educação, pois para ocorrer a “possibilidade de avanço alternativo ao neoliberalismo na educação implica trazer o embate, a disputa,

o conflito, no plano da esfera pública”. Com a intenção de preparar os cidadãos de uma maneira coletiva, a partir de uma formação que propicie visão analítica e organização para lidar com os embates da sociedade (FRIGOTTO, 2010, p. 216-217).

Diante de tantos contrastes marcados em sua realidade, a escola continua a enfrentar imensos e frequentes desafios em virtude das influências e situações sociais que interferem diretamente e indiretamente nas propostas pedagógicas desenvolvidas em seu cotidiano escolar. Por este motivo, Saviani propõe uma pedagogia num sentido mais crítico, que enfatiza,

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. Nesse quadro, tenho insistido em alguns pontos, de certo modo, poderiam ser chamados de óbvios. Mas é preciso insistir porque eles acabam sendo esquecidos. Por exemplo, que a escola básica é importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes. Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo mais avançado, mas, na verdade, apenas elidem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e dizem respeito ao trabalho escolar (SAVIANI, 2013, p. 86).

Pensar numa pedagogia com uma perspectiva crítica, é possibilitar uma postura docente com uma atuação mais analítica e reflexiva, que adote um posicionamento em relação as ambigüidades e controvérsias existentes na sociedade, em prol de defender e proporcionar uma educação emancipadora, capaz de transformar e libertar seus envolvidos, das diversas amarras sociais presentes em todo sistema educacional.

Por isso, é interessante reiterar a importância de evidenciar o elemento clássico para a educação, pelo fato de não significar o mesmo conceito de tradicional, haja vista, que “clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto”. Devido a este fato, certas ações de âmbito escolar têm que continuar com seus princípios clássicos, para não desviar o seu sentido, ou seja, a função principal de uma instituição de ensino é o trabalho

pedagógico que propicia a sistematização dos conteúdos acadêmicos essenciais para o desenvolvimento cultural e humano de cada envolvido no processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013, p. 87).

Contudo, vale ressaltar ainda que, com os processos contínuos de transformações e inovações em termos tecnológicos e científicos a escola foi se modificando ao longo dos anos, todavia, continua sofrendo as consequências das demandas sociais que estabelecem as relações entre educação e sociedade.

Assim, ocorrem os jogos de interesses sobre essas relações:

Interesses estes cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 193).

Cabe à escola lidar com estes contrastes ideológicos presentes em sua realidade, de maneira que as condições de aprendizagem sejam propostas para todos os educandos, com intuito de propiciar acesso aos conhecimentos necessários para a formação acadêmica e humana.

Para tanto, as possibilidades e contribuições de um trabalho docente embasado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica foi considerado por esta pesquisa, como uma forma de lidar com as adversidades presentes no contexto educacional, com a intenção de proporcionar aos profissionais de educação uma reflexão acerca de como pensar em ações para desenvolver um ensino de leitura que leve a todos os envolvidos no processo, conquistar uma visão mais crítica em prol de uma transformação social.

A partir do ensino de leitura, apresentamos uma possibilidade pedagógica de como lidar com uma prática tão complexa e, ao mesmo tempo, tão eficaz, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. Essa proposta está pautada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2012).

Visto que a leitura é uma ferramenta muito importante para o aprendizado, é importante “[...] ensinar os sujeitos em situação de aprendizagem a lerem o mundo e escolarizar as práticas de leituras requer da mediação docente a compreensão de que há diversas formas de realização das ações leitoras”. Portanto, há necessidade de mediar este processo de ensino, relacionando os conhecimentos prévios dos

alunos com os conhecimentos elaborados e sistematizados do saber escolarizado do professor (SOUSA, 2017, p. 9).

No entanto, a escola precisa ampliar seus direcionamentos ao trabalhar com os diferentes estilos de leituras presentes no cotidiano de sala de aula e das diversificadas propostas pedagógicas das distintas disciplinas presentes na grade curricular do ensino fundamental.

A ampliação do processo leitor e escolarizado dos sujeitos implica ir além do conhecimento que está presente no contexto da narrativa. Ler é, realmente, um ato de troca de saberes entre as intenções de quem produziu o texto e de quem se apodera das convicções propositivas, mantendo relação com o conhecimento de mundo e com a experiência que é própria de cada sujeito. É preciso entender que a leitura se realiza de diversas maneiras, com finalidade e sentidos situados em contextos diferentes, o que nos inquieta os questionamentos: qual a definição de leitura os docentes têm? Como possibilitar um processo leitor que vá além das informações superficiais do texto? Como e por onde iniciar? (SOUSA, 2017, p. 10-11).

De tal forma, o trabalho com leitura requer do professor um planejamento de ações prévias, com intuito de ampliar os horizontes e desenvolver práticas que são essenciais para a compreensão dos conteúdos contidos pelas diferentes disciplinas. A leitura eficiente deve fomentar a análise dos fatos, as situações e as vivências dos contextos sociais nos quais o aluno está inserido.

O autor mencionado destaca ainda que a escola tenha vários motivos para trabalhar com a leitura, um dos principais seria possibilitar a formação de leitor competente, que possa superar a decodificação dos códigos, para compreender o texto em sua amplitude, com a pretensão de aumentar a “didatização das ações escolares, além disso, comporta ao projeto de leitor competente a compreensão de que cada um tem uma maneira singular de compreender o texto” (SOUSA, 2017, p. 11-12).

O papel do professor no processo de ensino de leitura é crucial, visto que, muitas vezes, pode ser considerado pelo aluno como o principal representante do ato desta prática leitora que acontece no ambiente escolar. O professor é visto como uma referência para intermediar os conhecimentos denominados comuns e prévios, para transformá-los coletivamente em conhecimentos sistematizados e elaborados. Essa atuação ocorre por meio dos saberes escolarizados, adquiridos historicamente pela sociedade.

Conforme salienta Sousa (2017), o ensino de leitura é por demais uma ação de grande importância, pois é necessário para o enfoque de análises dos resultados obtidos nas avaliações de ampla escala em nível internacional e nacional, como por exemplo, PISA e IDEB, com propósito de obter os níveis de conhecimentos dos alunos e, conseqüentemente, avaliarem as propostas desenvolvidas em sala de aula pelos professores de modo geral.

O ensino de leitura na escola vai além das práticas escolares. É preciso considerar o conhecimento de mundo que cada um de nós traz para sala de aula, contudo, ensinar a ler com autonomia e proficiência não tem sido uma tarefa fácil, mas constituído quase sempre de uma proposição desafiadora na formação da intelectualidade humanitária. O principal desafio da escola está em ir além das propostas mecanizadas de leitura, que quase sempre são ofertadas e cobradas na escola. Geralmente no contexto escolar, a leitura é vista como uma ferramenta para cobrar o que o aluno é capaz de fazer e, principalmente, para responder a um emaranhado de perguntas, o que costumeiramente, se chama de interpretação. É exatamente aí que outras possibilidades são deixadas no plano obscuro da prática, saber, por exemplo: qual a relação do texto lido com outros textos? Qual o contexto de produção da obra? Quais ideologias e crenças estão por trás do texto? Qual seu processo de hibridização com outros textos? (SOUSA, 2017, p. 12).

Desse modo, ensinar leitura numa dimensão crítica não é uma tarefa simples para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, deve ser pensada e organizada com a intenção de superar a decodificação de palavras de um texto, para então direcionar cada ação realizada.

Um bom ensino de leitura tem o objetivo de ampliar a visão de mundo e estimular a aquisição de autonomia e criticidade de um futuro leitor, para que ele seja capaz de entender o que está nas entrelinhas do texto e em diferentes situações de seu cotidiano.

Ainda, segundo Sousa (2017), contextualizar o ensino não quer dizer abandonar a gramática, haja vista que toda língua tem necessariamente suas normas específicas padronizadas. Todavia, é fundamental ensinar tanto a gramática, como leitura e, também o texto dentro de um contexto.

Esse trabalho deve partir de propostas menos complexas para, no decorrer do percurso de aprendizado, aumentar o nível de desafios e dificuldades, que estejam de acordo com os resultados obtidos por meio de avaliações realizadas no cotidiano escolar. As avaliações ocorrem de forma contínua, diagnóstica e

processual, verificando o rendimento escolar de cada aluno, considerando que o ensino é uma questão de tradição e não de tradicionalismo.

Deve-se considerar, no entanto, a partir dessa análise, que as práticas pedagógicas que sejam significativas, interessantes e contextualizadas nos diferentes segmentos escolares, continuem a acontecer. Contudo, os chamados modismos de épocas, que vem e que passam rápido demais, não surtem os efeitos eficazes para a educação, pois não melhoram os resultados obtidos nos índices de aprendizagem em nível nacional, por não fazerem parte da essência do ensino.

O que realmente prevalece e, ainda continua sendo considerado algo essencial no contexto educacional, como menciona Sousa (2017), é denominado como conteúdo clássico, devido ao fato de permanecer na atualidade, mesmo com o passar do tempo, pois conta com a garantia de fazer parte dos conteúdos e conhecimentos necessários para a formação escolar e humana.

De tal forma, para discutir as possibilidades de um ensino de leitura que esteja em consonância com a perspectiva dessa pesquisa, retomamos nesta seção aquilo que postulam as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná”.

Contudo, faz-se necessário estabelecer uma aproximação entre o que rezam essas DCEs e a Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica no que diz respeito às possibilidades de sugestões para práticas de ensino de leitura que realmente têm a finalidade de atingir um aprendizado mais efetivo com princípios na democratização e na contextualização dos conteúdos escolares.

Ao estudar as diretrizes estaduais da disciplina de Língua Portuguesa da SEED do Paraná, identificamos que está contida nessa proposta a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica. Percebe-se essa evidência na própria estrutura desse caderno, que está denominado como uma concepção de currículo da educação básica.

Dessa forma, verificamos que esse material realmente aborda a perspectiva em seus diferentes aspectos, como na dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa; nos fundamentos teórico-metodológicos; na análise linguística e nas práticas discursivas; no conteúdo estruturante; nos encaminhamentos metodológicos; na avaliação e nas referências.

No discurso contido nas DCEs o currículo está vinculado às teorias críticas, haja vista que:

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. [...] Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas. Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrerem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações (PARANÁ, 2008, p. 19 - 20).

Em contrapartida, mesmo observando a menção dessa perspectiva de pedagogia nos documentos orientadores curriculares estaduais, como é o caso das diretrizes, percebemos uma limitação no que diz respeito aos enfoques teórico-metodológicos e didáticos e propostos.

Mesmo contendo referências que dizem respeito à pedagogia histórico-crítica, percebemos algumas contradições presentes em sua base. Essas contradições poderão dificultar tanto o embasamento teórico, quanto a aplicabilidade das orientações sugeridas, que servem para compor as propostas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino e, em especial, nas elaborações dos planos de trabalho docente dos professores.

Na dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa da DCEs Paraná (2008 p. 47) demonstra a presença da perspectiva em estudo, com foco no ideal entre a relação de educação e sociedade, de acordo com a visão do educador Saviani. E menciona ainda, que a pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva que tem na prática social o ponto culminante de partida e de chegada na ação educativa.

Porém, mesmo com esse enfoque presente nas diretrizes e com uso do termo “pedagogia histórico-crítica”, de Saviani, não ocorre uma justificativa plausível para essa proposta em evidência. Há uma ausência de fundamentação teórica, sem aprimorar o que vem a ser essa pedagogia, qual seria a zona de desenvolvimento imediato, e em quais procedimentos metodológicos ela está baseada, como já foi ressaltada na subseção anterior.

Conferimos também que nas DCEs, no que se refere à sua fundamentação teórico-metodológico, especificamente no item de ensino sobre leitura, explicita que praticar a leitura em diferentes situações requer a princípio que os educandos compreendam as esferas discursivas presentes nos ambientes em que os textos são produzidos e circulam (PARANÁ, 2008, p. 57).

Para tanto, é de suma importância que o ensino de leitura priorize os diferentes contextos, mas de acordo com a pedagogia estudada, a prática social deve constar nas propostas de ações pedagógicas a serem desenvolvidas, todavia, isso não como é apresentado.

Além de também não relatar que essa prática deve estar voltada aos anseios sociais, e propiciar simultaneamente ao nível inicial dessa proposta didática, uma mediação docente de nível teórico, para, dessa maneira, conseguir um novo nível de desenvolvimento, conseqüentemente uma prática social transformada, como analisaremos a seguir.

Diante dos estudos realizados no decorrer dessa pesquisa, verificamos a importância de uma proposta didático-pedagógica, específica para o ensino, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para isso, foi fundamental analisar alguma obra específica que relatasse esse tipo de ação Pedagógica, daí a escolha do livro que serviu como uma fonte essencial para essa pesquisa, intitulada como, *Uma Didática para a Pedagogia histórico-Crítica*, sendo o autor o professor universitário João Luiz Gasparin, com primeira edição realizada no ano de 2002.

Esse autor propõe uma didática para a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, apresenta uma proposta dialética de aplicação para o trabalho docente-discente que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática, com ênfase na contextualização dos conteúdos tratados em sala de aula.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que se deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção.

Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológica, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem (GASPARIN, 2012, p. 2).

Na análise do autor o ensino está vinculado às relações estabelecidas entre educação e sociedade. Visto que os conteúdos devem ser abordados de maneira não linear. Deve levar em conta as contradições existentes nos mais variados contextos, com os quais as disciplinas escolares estão relacionadas, para que os conhecimentos tenham sentido e justificativa de serem desenvolvidos e transmitidos nas instituições escolares de modo geral.

Dentro desta perspectiva de pedagogia, a criticidade e a prática são vistas como essenciais para o desenvolvimento da proposta, assim “[...] cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico” para que atenda os complexos desafios inerentes a nossa sociedade (GASPARIN, 2012, p. 3).

Na argumentação do autor, esse novo método pedagógico pode possibilitar ações docentes mais dinâmicas acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O foco do ensino partirá de uma ação prática, para depois entender as questões teóricas e retornar a uma aprendizagem com a possibilidade de desenvolver uma nova ação com viés crítico e transformador.

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógico. Desse enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. Para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, toma-se como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento, tanto para se fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente. [...]. Todavia, não apenas a realidade material e a ação do homem sobre ela dão origem ao conhecimento humano. As organizações culturais, artísticas, políticas, econômicas, religiosas, jurídicas etc. também são expressões sociais que cumprem essa função. Enfim, é a existência social dos homens que gera o conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 3-4).

Dessa forma, o ensino de leitura está voltado para uma visão mais crítica, torna-se significativo para a realização desta proposta didática. Parte de uma prática social inicial de um determinado conteúdo a ser trabalhado, para depois analisar a

parte teórica, composta por uma problematização, uma instrumentalização e, em sequência, uma catarse. Todo esse trabalho tem por objetivo propiciar uma prática social final voltada para uma ação transformadora.

Ou seja, uma nova visão desta práxis, com base em conhecimentos já estabelecidos e adquiridos historicamente pela humanidade, com o propósito de desenvolvimento acadêmico e, também, da evolução humana, uma ação de grande e importante relevância para a sociedade.

Com base na fonte de pesquisa deste estudo segue um quadro com uma possibilidade de ensino de leitura nessa abordagem didática:

Quadro 3 – Proposta Didática
Trabalho Docente-Discente Na Perspectiva Histórico-Crítica

Instituição:		Professor (a):		
Disciplina:		Unidade:		
Ano letivo:	Bimestre:	Série:	Turma:	H/a:
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO	CATARSE	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo:	2) Dimensões do conteúdo a serem	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese.	2) Ações do aluno. Nova prática social do

<p>a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização</p> <p>b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?</p>	<p>trabalhadas.</p>		<p>Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>conteúdo, em função da transformação social.</p>
---	---------------------	--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do Anexo A da obra: GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

De acordo com a proposta didática baseada na pedagogia histórico-crítica, mencionada no quadro acima, destacamos as possibilidades de ações pedagógicas para o ensino de leitura, pelo fato de se tratar de uma prática que tem como finalidade realizar análises críticas dos conteúdos escolares.

Para tanto, ao se pensar nos constantes desafios e nas dificuldades em relação ao ensino de leitura nas escolas, este trabalho tem a intenção de apresentar algumas sugestões pedagógicas para lidar com essa problemática. Não se trata, portanto, de uma fórmula mágica, uma receita ou uma atividade para seguir em sala de aula.

É importante considerar no trabalho docente que cada turma, cada aluno tem suas especificidades, tais como: estilos e níveis de aprendizagem próprios. Portanto, cabe a cada professor verificar as dificuldades e o desenvolvimento que seus alunos apresentam para, em seguida, propor uma prática condizente com a realidade encontrada.

Nesse sentido, temos como enfoque sugerir ações pedagógicas com o intuito de contribuir para a melhora do ensino de leitura, ou até menos, para a superação desta preocupante e frequente defasagem que influencia de maneira tão negativa no rendimento escolar de muitos educandos.

Ainda se faz importante salientar que a intervenção docente nesse processo de ensino se torna essencial. Não basta ensinar apenas para a decodificação gráfica das palavras, mas, sim, devem-se buscar alternativas para superar a leitura de códigos linguísticos e sugerir atividades que possam contribuir para uma visão mais analítica dos fatos.

É relevante trabalhar os conteúdos acadêmicos necessários e importantes para a formação do aluno e, simultaneamente, valorizar os conhecimentos prévios

que ele possui. A partir destas informações, algumas vezes de senso comum, inserir e contextualizar o assunto a ser estudado.

Por conseguinte, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos de uma determinada turma, o professor relaciona as devidas informações com o conteúdo didático a ser abordado. Na sequência, o professor contextualiza esse conhecimento com questões oriundas de distintas realidades, tais como: a social, cultural, histórica, científica, filosófica, econômica ou política. Pode utilizar-se, ainda, de outros aspectos que se fizerem presentes no momento da explicação e das demais discussões.

Com o propósito de sugerir uma ação para o ensino de leitura na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a proposta partirá da contextualização elaborada pelo professor. Que com frequência estimulará os alunos à participação da dinâmica da aula, como sendo uma integração de todos os envolvidos e como momento de trocas efetivas de diálogos entre os participantes deste processo.

Assim, a partir de um determinado contexto, essa fase é considerada pela proposta didática como uma prática social inicial, as vivências e os conhecimentos empíricos, são denominados como práticas de desenvolvimento atual dos educandos.

Em seguida, o docente identifica junto aos educandos a problemática desta prática social inicial e o conteúdo proposto, para então dar continuidade na zona de desenvolvimento imediato, que faz parte da teoria desta sugestão didática pedagógica.

A próxima etapa do trabalho é a instrumentalização, que acontece por meio das trocas de conhecimentos e dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, como: livros, jornais, revistas, explicações por meio de slides, além das exposições orais e outras possibilidades, que estiverem disponíveis em cada instituição de ensino.

A penúltima ação, do ponto de vista teórico, é a catarse. É nessa fase que ocorre a síntese do que foi trabalhado anteriormente, que seria a transição do senso comum para a aquisição do conhecimento mais elaborado e sistematizado. Essa ação deverá ser comprovada por meio de um trabalho em grupo, de um debate, de um júri simulado, de uma avaliação oral ou escrita, de um teatro, de um painel ou de outros instrumentos avaliativos, que possam atender e demonstrar as dimensões dos conteúdos trabalhados e dos objetivos propostos para o trabalho.

Posteriormente à sequência teórica, volta-se à prática, mas desta vez analisada de uma maneira diferente, como uma prática social final do conteúdo. Nessa fase, além dos conhecimentos adquiridos historicamente pela humanidade apreendidos por intermédio da zona de desenvolvimento imediato, conceituado como área da teoria, há também uma reflexão por parte do aluno ao estabelecer relações dos novos aprendizados com sua realidade, transformando o senso comum, numa visão crítica em prol de uma transformação social.

Em seguida, pensamos numa sugestão de ação pedagógica a partir de um plano de trabalho docente, destinado a uma turma de sexto ano do ensino fundamental. Os conteúdos elencados são considerados para o ensino de um determinado período. Neste caso, o primeiro trimestre do ano letivo, com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em consonância com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e a Didática para a Pedagogia histórico-crítica de Gasparin.

**Quadro 4 – Sugestão de Ação Pedagógica
Plano de Trabalho Docente na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**

Plano de Ação Docente na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica 1º Trimestre - Ano letivo: _____			
Dados de Identificação: Nome da Instituição de Ensino: _____ Professor (a): _____ Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 6º ano Turno: _____ Número de alunos: _____ Número de aulas semanais com a turma: _____			
DCEs Conteúdos - Os conteúdos são saberes ou conhecimentos de	DCEs Justificativa/ Objetivos - A justificativa e os objetivos referem-se às	DCEs Encaminhamentos Teórico- Metodológicos e Recursos didáticos - Os encaminhamentos teórico-metodológicos	DCEs Critérios de Avaliação - Os critérios e os instrumentos de avaliações definem os propósitos e a

<p>grande amplitude, que identificam e organizam os diferentes campos de estudos das disciplinas escolares. Deve ocorrer no planejamento o desdobramento dos conteúdos estruturantes em conteúdos básicos e específicos. O professor deve dominar o conteúdo em sua essência, realizando uma relação entre as demais áreas de conhecimento, propiciando a contextualização que visa a atualização e aprofundamento dos conteúdos.</p> <p style="text-align: center;">Conteúdo Estruturante das DCEs: Discurso como Prática Social</p> <p>- Define e explica os demais conteúdos científicos escolares a serem trabalhados durante o trimestre ou bimestre. Deve estar de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular da Instituição de ensino.</p>	<p>intenções educativas no plano individual, institucional e estrutural, voltado aos conteúdos e não às atividades.</p>	<p>e os recursos didáticos são considerados como um conjunto de determinados princípios e possibilidades para atingir os objetivos, o processo de investigação teórica e de ação prática.</p>	<p>dimensão do que se avalia. Os critérios e instrumentos refletem o que irá avaliar e são estabelecidos em função do conteúdo.</p>
---	---	---	---

<p align="center">Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Prática Social Ponto de Partida</p> <p>- É o ponto de partida da prática educativa e o início do método pedagógico que parte da prática social entre professor e aluno, uma relação de posições distintas, entre um mediador e um aprendiz.</p>	<p align="center">Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Problematização</p> <p>- São considerados os momentos intermediários, para identificar questões suscitadas pela prática social.</p>	<p align="center">Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Instrumentaliza-ção</p> <p>- Nesse momento, cabe dispor dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e possíveis soluções de determinadas ações.</p>	<p align="center">Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">(Catarse e Prática Social Final)</p> <p>- Nessa fase se deve viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da vida do aluno. Dessa forma, a prática inicial é transformada numa prática diferenciada, mais elaborada e crítica.</p>
<p align="center">Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Prática Social Inicial do Conteúdo</p> <p>- A prática do desenvolvimento atual tem como foco na prática social inicial do Conteúdo. São enfatizados a princípio os conhecimentos prévios, a partir da contextualização do conteúdo, momento de realizar as relações entre educação e sociedade.</p>	<p align="center">Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Teoria Zona de desenvolvimento imediato: Problematização</p> <p>- Na problematização ocorre uma explicitação dos principais problemas da prática social. É vista como o momento em que se começa a análise da prática com a teoria.</p>	<p align="center">Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Teoria Zona de desenvolvimento imediato: Instrumentalização</p> <p>- Vista como as ações didático-pedagógicas para a aprendizagem. A instrumentalização é considerada como o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.</p>	<p align="center">Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica</p> <p align="center">Teoria Zona de desenvolvimento imediato: Catarse</p> <p>- É a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Seria a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua reconstrução na escola.</p> <p align="center">Prática Novo nível de Desenvolvimento Atual: Prática Social Final do Conteúdo</p> <p>- O ponto de chegada do processo</p>

			pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à prática social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudos, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.
<p>Conteúdos Básicos</p> <p>Gêneros discursivos: contos e causos,</p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade; • Elementos composicionais do gênero; • Léxico; • Linguagem verbal, não verbal e mista; • Variedades lingüísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto. 	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema do texto. - Identificar as informações principais e secundárias no texto. - Localizar informações explícitas no texto. - Realizar inferência de informações implícitas no texto. - Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso das classes gramaticais no texto. - Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso da linguagem conotativa no texto. - Identificar as condições de produção do gênero trabalhado (enunciador, interlocutor, finalidade, época, suporte, esfera de circulação etc). 	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura, análise e discussão de textos dos gêneros discursivos elencados nos conteúdos básicos. - Consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. - Formulação de questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto. Encaminhamento discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade. - Contextualizar a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época. - Utilização textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros. - Relação do tema com o contexto atual. - Oportunidade de socialização das ideias dos alunos sobre o texto. - Incentivo à ampliação de leituras sobre o tema e o 	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo avaliativo visa uma verificação de rendimentos de maneira contínua, diagnóstica e processual. - A proposta de avaliação faz parte do contexto educativo, considerada uma análise do processo de ensino e aprendizagem deve responder as questões sobre o aprendizado do aluno e sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Será feita também auto-avaliações que permitirá a cada educando tomar conhecimento dos aspectos em que precisa melhorar. - Serão realizadas duas avaliações diversificadas, com suas respectivas retomadas de conteúdos com metodologias diferenciadas. <p>* Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo; - Seminário;

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o grau de formalidade e informalidade da linguagem em diferentes textos, considerando as variantes linguísticas. - Identificar os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional). - Identificar as marcas linguísticas. - Estabelecer as relações existentes entre dois ou mais textos. - Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do tratamento estético do texto literário. 	gênero proposto.	
<p>Conteúdos Básicos</p> <p>Gêneros discursivos: autobiografia e resumo</p> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Argumentatividade; • Elementos composicionais do gênero resumo; • Divisão do texto em parágrafos; • Marcas linguísticas: coesão, 	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender à situação de produção proposta (condições de produção, elementos composicionais do gênero, tema, estilo). - Organizar o texto, considerando aspectos estruturais (apresentação do texto, paragrafação) - Utilizar recursos textuais de informatividade e intertextualidade. 	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - A produção textual será planejada a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade. • Será estimulada a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • A produção do texto será acompanhada pela professora; • Será encaminhada a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar 	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo avaliativo visa uma verificação de rendimentos de maneira contínua, diagnóstica e processual. - A proposta de avaliação faz parte do contexto educativo e considerada uma análise do processo de ensino e aprendizagem deve responder as questões sobre o aprendizado do aluno e sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Será feita também auto-avaliações que permitirá a cada educando tomar

<p>coerência; conexões (palavras/frases);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografia: uso do h. - Tipos de frases. 	<p>-Utilizar de forma pertinente elementos linguístico-discursivos (coesão, coerência, concordância etc.).</p> <p>-Empregar palavras e/ou expressões no sentido conotativo.</p> <p>-Utilizar recursos linguísticos, como pontuação, uso e função das classes gramaticais.</p> <p>-Utilizar adequadamente as normas ortográficas e de acentuação.</p> <p>-Utilizar a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção.</p>	<p>se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); Isto é, reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Será analisada se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto. 	<p>conhecimento dos aspectos em que precisa melhorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serão realizadas duas avaliações diversificadas, com suas respectivas retomadas de conteúdos com metodologias diferenciadas. <p>* Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prova objetiva - Prova Dissertativa
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema do texto; • Finalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer a adequação do discurso à situação de produção (formal/informal). - Ler com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação. - Expressar suas ideias com clareza, coerência e fluência. - Utilizar recursos extralinguísticos em favor do 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado. - Preparação de atividade que explorem as marcas lingüísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal. - Estimulação de contação de história, utilizando de recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros. 	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo avaliativo visa uma verificação de rendimentos de maneira contínua, diagnóstica e processual. - A proposta de avaliação faz parte do contexto educativo e considerada uma análise do processo de ensino e aprendizagem deve responder as questões sobre o aprendizado do aluno e sobre o trabalho desenvolvido pelo professor. Será feita também auto-avaliações que

	<p>discurso (gestos, expressões faciais, postura etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os turnos de fala. - Reconhecer e utilizar a forma composicional pertencente a cada gênero (elementos da narrativa, argumentatividade e, exposição, etc.). 		<p>permitirá a cada educando tomar conhecimento dos aspectos em que precisa melhorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serão realizadas duas avaliações diversificadas, com suas respectivas retomadas de conteúdos com metodologias diferenciadas. <p>* Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo; - Debate oral;
--	---	--	---

Referências

(As referências permitem perceber em quais materiais e em qual concepção o professor fundamenta seu trabalho e conteúdo abordado em sua ação pedagógica).

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. **Projeto Teláris: português ensino – 6º ano Ensino Fundamental**, 2ed. São Paulo: Ática, 2015.

COLÉGIO ESTADUAL ENIRA MORAES RIBEIRO – ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL. **Matriz Curricular**. Paranavaí, 2017.

COLÉGIO ESTADUAL ENIRA MORAES RIBEIRO – ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL. **Regimento Escolar**. Paranavaí, 2017.

_____. **Plano de Ação da Escola**. Paranavaí, 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2017.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagem**, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FIGUEREDO, Laura de. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIN, Cristina. **Minigramática: língua portuguesa ilustrada: conforme o novo acordo ortográfico**. Blumenau: Bicho Esperto, 2010.

PARANÁ. Secretaria De Estado Da Educação. **Diretrizes de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria De Estado Da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Observação:

Inserir no cotidiano escolar as **legislações** referentes:

10.639/03 - Cultura Africana.

11.645/08 - Cultura Indígena.

9.795/99 - Meio Ambiente.

10.741/03 - Estatuto do Idoso.

11.525/07 - Enfrentamento à Violência.

7.037/09 - Direitos Humanos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das referências utilizadas para a elaboração da ação pedagógica supracitada.

Analisamos que, com este tipo de sugestão de ação pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o ensino de leitura para o sexto ano do ensino fundamental poderá contribuir significativamente para melhorar e/ou até superar a problemática apresentada no decorrer do ensino de leitura.

A intenção de partir dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, o período letivo selecionado para o estudo tem o intuito de proporcionar aos educandos um trabalho docente voltado ao ensino de uma leitura mais crítica e autônoma. O foco é possibilitar uma formação escolar emancipadora e humanizada, desde o início dessa fase do desenvolvimento, considerada como um momento de transição, entre o final da fase infantil e o início da adolescência.

Em conformidade com essa finalidade, também tem o propósito de propiciar um ensino que garanta um aprendizado mais efetivo e mais significativo ao aluno, para que ele conquiste um melhor desempenho escolar em todas as disciplinas. Não apenas com objetivo de elevar os índices nacionais do país, de seu município e de sua instituição de ensino, nas pesquisas nacionais e internacionais.

A intenção é, sobretudo, proporcionar uma formação que vise à transformação social dos estudantes, respeitando suas especificidades cognitivas, culturais e contextuais. Por isso o trabalho didático dá ênfase em uma leitura que emancipa e possibilita uma autocrítica ao indivíduo. Que essa prática seja uma aliada constante e incondicional para seu acesso e permanência na vida em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das reflexões realizadas no decorrer deste trabalho foi possível verificar, ainda mais, a grande importância do processo de ensino da leitura, uma vez que o ato de ler é uma prática essencial para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico, em âmbito interdisciplinar.

A leitura é considerada, portanto, uma prática que faz parte da ação primordial para o acesso ao conhecimento científico, nas diferentes áreas disciplinares que compõem os currículos da educação básica brasileira. É considerada uma ação que poderá ajudar o indivíduo em suas conquistas e realizações, tanto no âmbito pessoal, como profissional.

Vale ressaltar, portanto, que o foco deste trabalho intitulado *Políticas Educacionais Atuais e o Ensino de Leitura no Brasil: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica* partiu de uma análise acerca de um problema enfrentado continuamente na realidade educacional de várias escolas de nosso país, pois se trata da crise no ensino de leitura. Considerada como uma dificuldade que interfere significativamente em todo o processo de formação escolar em nível nacional.

Percebemos, a partir das análises realizadas em relação aos diferentes momentos históricos, que até hoje, em nossa atual sociedade, ainda acontece um forte indicativo de discriminação e de exclusão social em nossa nação. Algumas pessoas são mais favorecidas do que outras, devido ao seu poder aquisitivo, ou algum outro tipo de interesse que possa haver entre as distintas relações sociais, acabam por possuir privilégios que muitas não conseguem conquistar.

Devido a esses fatores, o progresso da sociedade fica prejudicado, o ensino de leitura acaba por receber influências do sistema que o rege. Os dirigentes adotam concepções ideológicas, como ideais sociais, culturais, econômicos e políticos, que visam a atender aos princípios de uma ideologia dominante que detém o poder e os interesses mercadológicos da produção e do capital.

As interferências da lógica capitalista e do consumo excessivo são refletidas frequentemente no sistema de ensino do país. De acordo com a demanda social existente, as instituições escolares devem atender sua realidade e propiciar um ensino condizente com o contexto no qual ela está inserida. Por esse motivo, fica tão difícil lidar com os desafios oriundos dessa complexa contradição educacional.

Assim, o problema em relação ao ensino de leitura continua a preocupar a todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação. Essa problemática reflete de maneira negativa nos resultados das avaliações que verificam os níveis de rendimento escolar dos alunos brasileiros, tanto no parâmetro nacional, como índice do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, quanto no parâmetro internacional com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA.

Isso tudo representa uma insatisfação e imensa preocupação para a população brasileira, haja vista, que é através de uma educação de boa qualidade que um país pode obter melhores desempenhos em diferentes aspectos, como: cultural, político, econômico, científico e social.

Em função disso, a necessidade de estudar as legislações que de certa forma influenciaram o ensino de leitura em nosso país. Em especial analisamos as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado do Paraná – DCEs, devido a essas orientações servirem como subsídios dos trabalhos pedagógicos realizados nas instituições de ensino.

Cabe ressaltar que apresentamos as DCEs de Língua Portuguesa estadual, pelo fato que esse caderno de orientações curriculares contempla em suas referências e em algumas dimensões estruturais a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Entretanto, verificou-se uma ausência de embasamento teórico na fundamentação teórico-metodológica da proposta e na sua organização estrutural. Assim, a orientação dada acerca da abordagem fica superficial e interfere negativamente no que se refere ao seu entendimento e de como elencar essa concepção nas propostas realizadas no contexto escolar.

Essas informações devem contar na elaboração dos documentos de base pedagógica e educacional, como: Plano de Ação da Escola, Proposta Pedagógica Curricular, Projeto Político Pedagógico e, principalmente, nos Planos de Trabalho Docente dos professores que estão na base do processo de ensino e aprendizagem com seus alunos.

Desse modo, para atender o objetivo proposto pelo trabalho, pensamos numa sugestão de proposta de ação pedagógica, a partir de um Plano de Trabalho Docente, direcionado ao sexto ano do ensino fundamental, por ser este período letivo que enfatizamos nesta pesquisa.

Com essa sugestão de ação docente, pode ser possível enfocar as orientações contidas nas DCEs da SEED – Paraná de maneira mais coesa e adequada em relação à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin.

A partir de reflexões e análises realizadas por Saviani (2012) em sua obra Pedagogia Histórico-Crítica buscamos fundamentar essa pesquisa no que se refere ao ensino de leitura proposto para atender e lidar os constantes desafios presentes no trabalho escolar.

Procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola, a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida torna-se possível sua articulação com a superação da sociedade vigente (SAVIANI, 2013, p. 88).

Mesmo com os frequentes e difíceis desafios presentes no trabalho educacional, ainda temos que acreditar na transformação humana e social. O ensino proporcionado e os aprendizados obtidos devem proporcionar uma formação efetiva, que possibilite ao cidadão a garantia aos seus direitos e o acesso às condições para sua participação social.

Diante dos estudos realizados e dos fatos observados, analisamos que este trabalho poderá contribuir para o ensino e para a formação continuada de professores. Ele apresenta uma reflexão sobre o contexto educacional no qual se insere o ensino de leitura, reforçando a necessidade de superação das dificuldades nas práticas educativas na educação escolar.

Contudo, pode ser considerado, também, como mais uma estratégia de ação pedagógica, que poderá subsidiar novas alternativas de estudos futuros, acerca da temática que envolve uma prática interdisciplinar, indispensável para a área do conhecimento acadêmico, em prol de buscar ações docentes, mais eficazes e efetivas, para o ensino de leitura nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, Galeano (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 (original 1929).
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGATO, Ana Maria Trinconi. **Projeto Teláris: português ensino – 6º ano Ensino Fundamental**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BOCK, Ana M. Bahia. GONÇALVES, Maria da Graça M. (org.) **Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOTTOMORE, Tom. (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BARBOSA. Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº. 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº. 186/2008 e pelas emendas constitucionais nº. 1 a 6/1994. – 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Documento homologado pela Portaria n. 1570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017. Brasília, DF, 2017.
- _____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº9394**: de 20 de dezembro de 1996. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **O Ensino da leitura: A compreensão de textos**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Legislação sobre Livro e Leitura**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edição Câmara, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015.

_____. **Plano Nacional da Educação: Construção e perspectiva**. Ana Valeska Amaral Gomes e Tatiana Feitosa de Brito (orgs). 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições técnicas, 2015.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. PISA e IDEB. Brasília, MEC, 2016-2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-e-o-ideb>. Acesso em 26 de set. de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação: Olhares sobre o andamento das metas**. Ana Valeska Amaral Gomes, organizadora. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. **Legislação Brasileira sobre educação**. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de professores**. Maria Helena Guimarães de Castro. Brasília, DF: MEC, 2017.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012**.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COSTA, Marcos. **A história do Brasil para quem tem pressa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução José Carlos Eufrazio. 7. ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. FONTE, Sandra Soares Della Fonte. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

EL FAR, Alessandra, 1970. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ESPEJO-SAAVEDRA, Izabel Agüera. **Estratégias para uma leitura reflexiva.** Tradução Carlota Boto. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI:** O minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FIGUEREDO, Laura de. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

FISCHER, Steven R. **História da leitura.** Tradução de Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez 1992.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (orgs). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas Sociais). **Cadernos Cedés**, Campinas, ano XXI, n. 55, novembro/2011.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

KLEIN, Cristina. **Minigramática: língua portuguesa ilustrada: conforme acordo ortográfico**. Blumenau: Bicho Esperto, 2010.

LALOCCA, Liliana. **Você e a Constituição: 33 temas para conhecer seus direitos de cidadão**. São Paulo: Casa Amarela, 2003.

MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: EDUEL, 2003.

MANSUR, Alexandra; PACHECO, Beatriz. **Leitura um jogo de estratégias**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Leitura e Imagem, 2016.

MARRIOTT, Emma. **A história do mundo para quem tem pressa**. Tradução Paulo Afonso, 8.ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares, 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**. 6. ed. São Paulo: Summers, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2012.

PARANAÍ. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. **Matriz Curricular**. Paranavaí, 2017.

_____. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. **Regimento Escolar**. Paranavaí, 2017.

_____. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. **Plano de Ação da Escola**. Paranavaí, 2017.

PARANAÍ. Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. **Projeto Político Pedagógico**. Paranaí, 2017.

PASQUALI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

PINHEIRO, Tatiana. **Mikhail Bakhtin, o filósofo do diálogo**. NOVA ESCOLA, 01 de agosto de 2009. <<http://www.novaescola.org.br/conteudo/1621/mikhail-bakhtin-o-filosofo-do-dialogo>>. Acesso em 20 de junho de 2018.

PUCCI, Bruno. COSTA, Belarmino César G. da; DURÃO, Fábio (orgs.). **Teoria Crítica e crises: Reflexões sobre Cultura, estética e educação**. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. - Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Dermeval Saviani et al. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **Políticas e educação no Brasil**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. **A Lei da Educação: Ldb Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Leitura e Mediação Pedagógica em Perspectivas: olhares múltiplos na formação leitora**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SOUSA, Ivan Vale de (Org.) **Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.

TINOCO, Robson Coelho. **Práticas de leituras produtivas: textos e contextos (sociedade, ensino e arte na contemporaneidade)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____.1869-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. L.S. Vigotski; organizadores Michael cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____.1869-1934. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovitch Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Vilalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

_____.1869-1934. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.