



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**A AÇÃO DOCENTE:**  
POSSIBILIDADES DO ATO DE LER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

Londrina  
2017



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2017

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**A AÇÃO DOCENTE:**

**POSSIBILIDADES DO ATO DE LER NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Fernandes, Geuciane Felipe Guerim.

A ação docente : possibilidades do ato de ler na Educação Básica / Geuciane Felipe Guerim Fernandes. - Londrina, 2017.  
166 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Ação Docente - Tese. 2. Ato de Ler - Tese. 3. Educação Básica - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES

**A AÇÃO DOCENTE:**

POSSIBILIDADES DO ATO DE LER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires  
Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. João Luiz Gasparin  
Universidade Estadual de Maringá- UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Silene Ferreira Barros  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 07 de Fevereiro de 2017.

*Dedico este trabalho a todos que acreditam no conhecimento como instrumento de transformação social.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo privilégio de tornar real este sonho, pela proteção a cada amanhecer, pela fidelidade do seu amor.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Sandra Aparecida Pires Franco por sua grandeza intelectual e essência humana. Obrigada por me acolher e me inspirar a buscar caminhos e possibilidades para o desenvolvimento deste trabalho. A você meu respeito, gratidão, admiração e amizade.

Ao professor Dr. João Luiz Gasparin, que com seu exemplo de humanização e atenção ímpar, leu minha primeira produção e me incentivou na escolha pela pesquisa acadêmica. Hoje, alguns anos depois, agradeço pelo privilégio de aceitar fazer parte da banca de minha defesa e contribuir para futuros direcionamentos.

À professora Dr<sup>a</sup>. Marta Silene Ferreira Barros, pela busca por uma educação de qualidade, pelos seus direcionamentos e orientações, pelo seu acolhimento e amizade durante todo este processo. Agradeço por aceitar contribuir para este trabalho e para minha formação humana.

À minha família que me compreendeu e me abraçou sempre que eu voltava para casa. Agradeço por acreditarem em meus sonhos e me ajudarem a concretizá-los.

Ao meu esposo Lucas Roberto Fernandes, a leveza dos meus dias, as palavras certas, o abraço que me impulsiona a seguir. A você meu amor, por compreender minhas ausências e dividir comigo cada momento.

Às amigas construídas durante este processo. A vocês que me acolherem em seus carros, suas casas e suas vidas, que dividiram comigo angústias, medos e alegrias.

Aos professores e alunos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho. Este estudo leva o carinho e a amizade de vocês.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL pelo profissionalismo e contribuições durante as disciplinas.

À Secretaria do Mestrado em Educação pela atenção.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos que direta ou indiretamente me inspiraram a prosseguir...

Havia, muito antigamente, em Portugal, um convento de freiras carmelitas conhecido por Convento Velho. Neste convento, as freiras teciam o mais afamado linho de Portugal e de lá saíam os mais belos lençóis para as noivas da realeza portuguesa.

Consumado o casamento, a família enviava de volta para o convento a parte central do lençol contendo a mancha que atestava a virgindade da moça. Esses quadrados de linho maculado eram emoldurados e colocados em quadro com o nome da princesa, dona do lençol. A galeria era visitada pela nobreza portuguesa e por reis, rainhas, príncipes e princesas de várias partes do mundo. Mas havia um de um branco imaculado, sem qualquer mancha e que não trazia o nome da princesa. Era este que mais chamava a atenção dos visitantes.

Registramos a opinião de Heloísa com relação ao quadrado imaculado: “ele me fez pensar em quanta coisa está contida numa página não escrita, numa não página, de um não livro. Afinal, o branco é a soma de todas as cores. As possibilidades são infinitas.” (SEIXAS, 2009, p. 109)

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **A ação docente:** possibilidades do ato de ler na Educação Básica. 2017.166fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar se a ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler na Educação Básica. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa – Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. O trabalho foi desenvolvido em uma Instituição Pública de Ensino da região norte do Paraná, junto a dois professores de Língua Portuguesa e suas respectivas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Como problema de pesquisa, encontra-se o seguinte questionamento: A ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para o ato de ler na Educação Básica? Defende-se que o movimento dialético prática-teoria-prática pode possibilitar uma nova percepção frente ao ato de ler. Assim, trata-se de uma pesquisa epistemológica de abordagem crítico-dialética, com estratégia de pesquisa-ação. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários iniciais e finais junto aos professores participantes, um Grupo de Estudos e, posteriormente, intervenções em sala de aula, observadas pela pesquisadora. Os objetivos específicos buscaram investigar as possíveis concepções e práticas de leitura presentes na ação docente de professores de Língua Portuguesa e analisar as possíveis mudanças obtidas após a realização de um Grupo de Estudos com os respectivos professores e suas intervenções em sala de aula. As análises foram contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, que ao se complementarem, viabilizam a leitura literária como uma prática social que possibilita o ato de ler. Os resultados apontaram que o desenvolvimento do ato de ler pressupõe apropriação, compreensão e produção de sentidos pelo leitor, só assim torna-se uma atividade consciente para uma nova percepção do conteúdo e de suas dimensões frente à prática social. Conclui-se desta forma que o processo metodológico realizado junto aos professores, constitui-se um referencial pertinente para o desenvolvimento do ato de ler em sala de aula e suas possibilidades podem ser observadas no decorrer do trabalho pedagógico, no desenvolvimento dos alunos, na superação do conhecimento sincrético e no novo posicionamento frente ao ato de ler.

**Palavras-chave:** Ação Docente. Ato de ler. Educação Básica.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **The teacher action: the act of reading possibilities in basic education.** 2017.166fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTRACT

This research has as main objective to analyze if teaching action, based on Historical-Dialectical Materialism and a Historical-Critical Pedagogy, is fundamental for the development of a Basic Education. The research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual de Londrina, in a research Line - Teaching: Knowledge and Practices, of the Nucleus of Teaching Action. The study was developed in a Public Education Institution in Northern Paraná, along with two teachers of Portuguese and their respective groups of 1st year of high school. As a research problem, we find the following question: Can the teacher action, non-materialism History-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy contribute to the teaching of Basic Education? It is defended that the practice-theory-practice dialectic movement can enable new perceptions of the Act of Reading. Thus, it is an epistemological research of a criticaldialectic approach, with a research-action strategy. For data collection, initial and final questionnaires were developed along with participating teachers, a group of studies and, later, classroom interventions, observed by the researcher. The specific objectives sought to investigate the possible conceptions and reading practices present in the teaching activity of Portuguese Language teachers and to analyze the possible changes obtained after a Study Group was held with the respective teachers and their interventions in the classroom. The analyses were contextualized from a previous theoretical reference, based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy, which, when complemented, enable literary reading as a social practice that enables the act of reading. The results pointed out that the development of reading presupposes the reader's appropriation, understanding, and production of meanings, only in this way it becomes a conscious activity for a new perception of content and its dimensions about social practice. It is concluded that the methodological process carried out with the teachers constitutes a relevant reference for the development of reading in the classroom and its possibilities can be observed in the course of the pedagogical work in the development of the students, in the overcoming of the syncretic knowledge and the new positioning before the act of reading.

**Keywords:** Teacher Action. Act of reading. Basic Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de leituras e objetivos do Grupo de Estudos.....	58
Quadro 2 – Questionário inicial dos professores.....	69
Quadro 3 – Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico- Crítica.....	83
Quadro 4 – Planejamento de Trabalho docente-discente elaborado pelos professores .....	86
Quadro 5 – Trechos das dimensões encontradas nos contos produzidos pelos alunos .....	109
Quadro 6 – Questionário final dos professores.....	117
Quadro 7 - Questionário final dos alunos .....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
OBEDUC	Observatório da Educação.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO HUMANA</b> .....	<b>18</b>
2.1	O TRABALHO E SUAS CONTRADIÇÕES: DESENVOLVIMENTO OU ALIENAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO? .....	19
2.2	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL .....	25
2.3	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO.....	31
<b>3</b>	<b>O ATO DE LER: AS IMPLICAÇÕES DA ARTE E DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	<b>35</b>
3.1	SENSAÇÃO E PERCEPÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS HUMANOS FRENTE AO ATO DE LER.....	36
3.2	A ARTE E SUAS POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO EDUCATIVO.....	39
3.2.1	O ato de ler e a Leitura Literária como possibilidade de superação da realidade imediata .....	42
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>51</b>
4.1	O CENÁRIO E OS SUJEITOS DE PESQUISA .....	55
4.2	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS .....	57
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	57
<b>5</b>	<b>DA SÍNCRESE À SÍNTESE: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE A PARTIR DE UM GRUPO DE ESTUDOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>62</b>
5.1	O GRUPO DE ESTUDOS: UM MOMENTO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO .....	63
5.1.1	Prática Social Inicial da Leitura junto ao grupo de professores .....	68
5.1.2	Teoria: a problematização, instrumentalização e catarse como instrumento de compreensão e análise da realidade investigada .....	77

5.1.2.1	A categoria catarse no Grupo de Estudos: o planejamento de trabalho docente-discente como possibilidade para o ensino da literatura.....	82
5.2	PRÁTICA SOCIAL FINAL: A EFETIVAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA .....	90
5.2.1	Leitura e visão de mundo .....	92
5.2.2	Literatura e Contos .....	101
5.2.3	Conto “Holocausto” de Caio Fernando de Abreu.....	103
5.3.	PRODUÇÃO DOS ALUNOS: UMA NOVA PERCEPÇÃO FRENTE AO CONTEÚDO TRABALHADO .....	105
5.4	A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS FRENTE AO CONTEÚDO TRABALHADO .....	117
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno) .....	147
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor) .....	149
	APÊNDICE C – Questionário inicial Professores.....	151
	APÊNDICE D – Questionário Final Professores.....	153
	APÊNDICE E – Questionário Final Alunos.....	155
	APÊNDICE F – Diário de Bordo elaborado pela pesquisadora durante o Grupo de Estudos .....	156
	APÊNDICE G – Fotos dos Alunos no momento das aulas .....	159
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>
	ANEXO A – Carta de Apresentação .....	160
	ANEXO B – Declaração de concordância da Instituição Co-participante .....	161
	ANEXO C – Parecer de aprovação do Comitê de Ética .....	161
	ANEXO D – Música “Cálice” .....	163
	ANEXO E – Conto “Holocausto” .....	164

## 1 INTRODUÇÃO

[...]  
tem partida  
tem viagem  
tem estrada  
tem caminho  
tem procura  
tem destino  
lá dentro do livro.

(AZEVEDO, 1998)

A escolha por este poema traduz o próprio processo realizado pela pesquisa, o ato de ler como viagem, estrada, caminho, procura e destino, superação e um novo posicionamento frente à realidade. Esta pesquisa intitulada “A ação docente: possibilidades do ato de ler na Educação Básica” encontra-se vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e à linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente, que investiga epistemologicamente o processo de ensino com foco nos aspectos didático-pedagógicos.

As inquietações surgiram e foram se aperfeiçoando durante os estudos realizados nos Grupos de Pesquisas “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica - UEL” e também junto ao grupo “Foco - Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Prática Docente e no Desenvolvimento Humano”. Os estudos propiciaram reflexões sobre o ensino da leitura e a ação docente, mediante as condições teóricas e metodológicas, tendo como referência o contexto educacional numa abordagem materialista, histórica e dialética.

Partimos do pressuposto que o ensino do ato de ler tem se constituído predominantemente na ênfase da pronúncia fluente e do domínio linguístico, sem considerar, muitas vezes, o processo de produção de sentidos frente ao texto, sentidos estes que irão viabilizar o ato de ler como uma construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, em termos de formação docente, existe uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de aula. (ARENA, 2010; BAJARD, 1994; 2007; MANGUEL, 1997; SILVA 1984; 1999).

Inquietos com a situação atual, a pesquisa proposta apresenta como problema central o seguinte questionamento: A ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para o ato de ler na Educação Básica? Acreditamos na hipótese que o movimento dialético prática-teoria-prática pode suscitar uma nova percepção frente ao ato de ler e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano. Assim, o ato de ler faz-se extremamente necessário para um posicionamento crítico e intencional frente à sociedade, e no caminho para a formação de leitores, encontramos a ação docente como elemento fundamental.

Fundamentados na concepção de homem do Materialismo Histórico-Dialético, bem como nos objetivos da educação preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa foi direcionada à luz da perspectiva crítico-dialética, no sentido de abordar os aspectos da realidade estudada em sua totalidade, tendo como estratégia a pesquisa-ação.

Como público alvo, contamos com a participação de dois docentes de Língua Portuguesa e suas respectivas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino vinculada ao Projeto OBEDUC. Intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, o projeto visa principalmente articular a Educação Básica e o Ensino Superior, subsidiando ações compromissadas com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As ações desenvolvidas estão pautadas na integração entre teoria e prática pedagógica e, para isso, o grupo realiza encontros semanais que tem o intuito de desenvolver o processo de reflexão e ação para uma práxis consciente. Torna-se necessário esclarecer que um dos professores participantes é bolsista do referido projeto e, o outro devido à incompatibilidade de horários, não participa diretamente.

No intuito de intervir sobre a realidade investigada, delineamos como objetivo geral analisar se a ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler na Educação Básica. Os objetivos específicos foram investigar as possíveis concepções e práticas de leitura presentes na ação docente de professores de Língua Portuguesa e analisar as possíveis mudanças obtidas após a realização de um Grupo de Estudos com os respectivos professores e suas intervenções em sala de aula.

O desconhecimento do ato de ler como prática social faz com que as atividades de leitura sejam, muitas vezes, resumidas em decodificação mecânica e decifração do texto escrito, deixando de lado o real significado deste ato. Consideramos necessário refletir sobre as práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar, que distanciadas da realidade social, têm muitas vezes silenciado a elaboração de sentidos pelo leitor para a simples reprodução e decodificação de palavras soltas, impossibilitando o ato de ler como um processo dialógico de significações do outro e de si mesmo, que somado às experiências culturais, possibilitam o desenvolvimento do homem enquanto ser social.

Defende-se neste sentido, que o ato de ler pressupõe a apropriação da totalidade presente no texto, em que a palavra como signo, como instrumento psicológico, possibilita o desenvolvimento da sensação e da percepção, requalificando todas as funções psíquicas superiores, transformando o sujeito e suas possibilidades de ação humana.

Para Marx (2008a), o processo do conhecimento se dá com a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato ou em outras palavras, da síntese à síntese pela mediação da análise. Saviani (2011a) aponta ser esta uma orientação segura tanto para o método científico proposto por Marx (2008a), como para o processo de apropriação do conhecimento, o método de ensino desenvolvido pela Pedagogia Histórico-Crítica. Orientados por estes pressupostos teóricos, partimos da prática empírica dos sujeitos, a fim de conhecer a realidade que estavam inseridos, acreditando que esta representa a realidade de grande parte das instituições públicas brasileiras. Para tanto, realizamos junto aos professores questionários iniciais sobre leitura, literatura e prática pedagógica.

Movidos pela prática inicial, propusemos aos professores a realização de um Grupo de Estudos fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, para que em seguida, por meio da proposta Didática desenvolvida por Gasparin (2012), fosse possível elaborar um planejamento docente-discente sobre o ato de ler, tendo como objeto a leitura literária. Com o parecer favorável dos professores, iniciamos os estudos e reflexões, tendo como temáticas o Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica, as relações entre Marxismo e Educação, Leitura e Sociedade e Leitura Literária, que foram apresentadas em um dos capítulos desta pesquisa.

Após as leituras e análises, os professores elaboraram cuidadosamente o planejamento, que resultaria na efetivação dos estudos e na própria síntese de que haviam se apropriado do conhecimento apreendido. Pela mediação dos professores, foi realizado um trabalho com os alunos com o conteúdo “Leitura Literária”, tendo como instrumento o conto “Holocausto”, de Caio Fernando de Abreu (1996). Como síntese, os alunos puderam elaborar seus próprios contos, possibilitando-os a efetivação do ato de ler.

Ao mesmo tempo em que este processo se realizava, a pesquisa delineava-se teoricamente para atender aos objetivos assumidos. A fim de tomar como base as condições sociais postas para a educação, iniciamos com o capítulo “Trabalho e educação: um processo histórico da produção humana”, no qual enfatizamos que a educação se origina e se desenvolve mediante a produção de vida material do homem, por isso, a importância de conhecer a realidade social como está posta e os objetivos a que ela se propõe, pois a escola pode tanto reiterar o sistema de exploração como pode fornecer elementos de superação. Destacamos ainda neste capítulo, as origens do Materialismo Histórico-Dialético e sua relevância para pensarmos a situação atual e a perspectiva de totalidade na educação, preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado, que defende, como papel da escola, identificar os elementos que precisam ser assimilados pelos alunos e, concomitantemente, desenvolver formas adequadas para sua apropriação.

Ao compreender a riqueza da arte e da literatura como conteúdos clássicos que viabilizam o contato com o gênero humano em seu maior grau de elaboração, propusemos o capítulo “O ato de ler: as implicações da arte e da literatura para o desenvolvimento humano”. Aqui, buscamos situar que a literatura quando trabalhada de forma intencional, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a sensação e a percepção, que são funções primordiais no ato de ler. Trazemos neste sentido, a leitura literária como processo de superação da realidade imediata, na qual teóricos marxistas apontam que ao propiciar o contato com o mundo, realidades e vivências de todo o tipo, a literatura constitui-se um instrumento para a formação humana e compreensão da realidade social. (CANDIDO, 2006, 2011; LUKÁCS, 1965; 1970).

No intuito de vislumbrarmos tais fundamentações na realidade concreta, o capítulo quatro “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de Campo”, apresenta

as escolhas e os caminhos percorridos, assim como o cenário e os sujeitos da pesquisa, instrumentos e técnicas, procedimentos de coleta e análise dos dados. Destacamos ainda a organização do Grupo de Estudos realizado, desde a escolha das leituras, cronograma e objetivos, para que pudéssemos ter o fenômeno em sua totalidade.

Os caminhos percorridos possibilitaram entrelaçar teoria e prática a fim de analisar os dados do Grupo de Estudos e as intervenções mediadas pelos professores em sala de aula. Neste momento, apresentamos o capítulo cinco “Da Síntese à Síntese: o processo de formação docente-discente a partir de um Grupo de Estudos com professores da Educação Básica” que se subdividiu primeiramente em dois momentos.

Em “O processo de formação no contexto atual”, consideramos que, ao assumir a ação docente como objeto de análise, torna-se necessário pontuar que estes profissionais são sujeitos que se desenvolvem num dado momento histórico, e, no tocante do contexto atual, há uma extrema fragmentação entre teoria e prática que, muitas vezes, impede momentos de estudos continuados sobre a ação docente. Assim, apresentamos uma breve reflexão sobre a formação do professor e a influência desta formação na sua concepção de mundo e nas possibilidades concretas de sala de aula.

Continuadamente, em “O Grupo de Estudos: Um momento de formação, reflexão e ação”, buscamos analisar a Prática Social Inicial de leitura dos professores envolvidos, o momento da teoria, em que estudamos e problematizamos a realidade social para pensarmos em ações de intervenção e o momento da catarse, em que os professores puderam demonstrar em uma síntese, ou seja, pela elaboração do planejamento de trabalho docente-discente, o quanto haviam se apropriado da teoria e da Didática proposta.

O segundo momento deste capítulo refere-se às intervenções realizadas pelos professores. Em “Prática Social Final: a efetivação do planejamento em sala de aula”, buscamos refletir sobre o percurso e sobre as ações dos professores frente ao planejamento, sendo que, cada tópico do conhecimento sugerido no planejamento, tornou-se uma dimensão de análise do decorrer das aulas, sendo estas: “Leitura e visão de mundo”; “Literatura e contos” e “Conto “Holocausto” de Caio Fernando de Abreu”. Nestes tópicos, transcrevemos alguns momentos das intervenções dos professores para dialogar com os estudos realizados, a fim de

perceber se o método proposto constitui uma possibilidade efetiva para o ato de ler em sala de aula. Somado estes aspectos, buscamos analisar no texto “Produção dos alunos: uma nova percepção frente ao conteúdo trabalhado” as dimensões estudadas no conto “Holocausto” e sua contribuição para que o leitor pudesse estabelecer relações durante a escrita do seu conto, como meio de analisar os fenômenos da realidade atual de forma cada vez mais consciente.

Para finalizar a pesquisa proposta, analisamos um questionário final de professores e alunos, que intitulamos como “A percepção de professores e alunos frente ao conteúdo trabalhado”. A fim de realizar o próprio movimento do método dialético, buscamos apreender junto aos professores e alunos, as percepções do processo realizado e se a proposta trouxe alguma possibilidade de mudança para sua prática social.

Ao finalizar, destacamos que o ato de ler pressupõe análise e ousadia, pois oportuniza o desenvolvimento de sentidos únicos frente à sociedade, analisando suas contradições e objetivando sua transformação. As dimensões por si só não viabilizam a superação do conhecimento imediato, mas aliadas à ação docente, propiciam reflexões sobre a realidade concreta, a fim de perceber que a leitura literária está vinculada à dimensão social, cultural, psicológica, ideológica, afetiva, estética. Cabe à ação docente identificar na riqueza produzida pelo homem, as dimensões necessárias para a formação humana e buscar formas de transpor estas dimensões ao conteúdo escolar. Encontramos na Didática de Gasparin (2012) uma possibilidade de forma, na literatura uma possibilidade de conteúdo e na ação docente o compromisso intencional com o conhecimento para a mediação do ato de ler.

## 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO HUMANA

Dentro do livro [...]  
tem passado  
tem presente  
tem futuro  
tem moderno  
tem o velho  
tem o novo  
lá dentro do livro

(AZEVEDO, 1998)

As questões abordadas neste capítulo apresentam elementos fundamentais para refletirmos sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, que tem seu desenvolvimento em consonância com a origem do próprio homem, no interior de um modo de produção determinado, que reflete as contradições presentes na sociedade, seus interesses materiais e o contexto histórico vivenciado. Marx e Engels (2007, p. 19) afirmam que os homens “são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas corresponde [...]”. Aquilo que os indivíduos são depende diretamente das condições materiais de sua produção.

Neste sentido, consideramos pertinente situar o trabalho no mundo capitalista e seus efeitos sobre o desenvolvimento humano, para que possamos pensar no Materialismo Histórico-Dialético como método de análise desta sociedade como um todo, sendo a educação uma dimensão da prática social. Do mesmo modo, pensar nesta totalidade pressupõe uma teoria da educação que esteja comprometida com a história e a produção humana, revelando seus significados e possibilitando aos alunos desenvolver-se conscientemente. Para isso, contamos com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

## 2.1 O TRABALHO E SUAS CONTRADIÇÕES: DESENVOLVIMENTO OU ALIENAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO?

O desenvolvimento histórico e social está atrelado diretamente à produção da materialidade humana, em que o trabalho apresenta-se como atividade de mediação entre o homem e a natureza, derivando assim todo o processo de formação humana. Neste sentido, o trabalho é entendido como o primeiro fato histórico da produção do homem “[...] uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.” (MARX; ENGELS, 2007, p.21). Diferente dos outros animais que garantem sua existência naturalmente por meio da adaptação à realidade natural, o homem precisa produzir sua existência por meio do trabalho, construindo uma segunda natureza de origem social e produzida historicamente. (MARX; ENGELS, 2007).

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996a, p.297).

O trabalho constitui-se assim a criação de meios para a satisfação das necessidades humanas. Ao satisfazer a primeira necessidade, a própria ação de satisfazê-la leva a novas necessidades, “[...] e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 22). O ponto de partida da história consiste na existência de seres humanos reais que estabelecem relações pela e na sociedade, humanizando-se em um processo dialético de conhecimento, apreendido sob as condições reais da produção humana constituída pelo trabalho. (MARX, 1996a, 1996b, 2004). Em Marx e Engels (2007, p. 25), “[...] a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade [...]” Assim, sua consciência se aperfeiçoa conforme sua produção, pelo aumento de suas necessidades.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro. (ENGELS, 1896, p. 4-5).

Engels (1896) afirma que o desenvolvimento do trabalho e das necessidades advindas dele impulsionou o aperfeiçoamento da mão, da linguagem, do cérebro, possibilitando ao homem aprender a executar operações cada vez mais complexas, como por exemplo, dar vida a uma obra de arte. Assim, o trabalho foi aperfeiçoando-se de geração em geração. Engels (1896) aponta que à caça e à pesca juntou-se a agricultura, e assim continuamente a fição, a tecelagem, a elaboração de metais, olaria e navegação. No trabalho surgiu a arte, a ciência e das tribos, as nações e estados. Ao desenvolver sua natureza social e objetiva, o homem continua a avançar impulsionado e orientando pelas relações sociais. Desta forma, ao adquirir novas forças produtivas, o homem transforma o seu modo de produção e ao transformá-lo, altera também suas relações sociais.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. (ENGELS, 1896, p. 6-7).

O trabalho é um processo histórico da produção humana, no qual o homem produz a sua existência e desenvolve o ser social pela criação de meios para a satisfação de suas necessidades. A riqueza do homem é simultaneamente a necessidade de uma totalidade da vida humana, o homem no qual sua própria efetivação existe como necessidade. (MARX, 2004; MARX; ENGELS, 2007). Nessa direção, concebido como objetivação da espécie humana, o trabalho diferencia-se

da atividade animal. A produção de um mundo objetivo é a confirmação do homem como um ser social.

O processo de apropriação surge, antes de tudo, na relação entre o homem e a natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora). (DUARTE, 2008, p. 24).

Na sociedade primitiva esta relação era demonstrada naturalmente por meio da apropriação coletiva dos meios de produção. O resultado da aprendizagem do trabalho humano desenvolvido coletivamente possibilitava a educação de todos e para todos, pela transmissão e reprodução do conhecimento acumulado. Nisso consiste o que Saviani (2007) sugere como fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Histórico, pois o desenvolvimento do homem se dá na e pela história com a ação dos próprios homens e ontológicos porque o resultado de sua ação é o ser dos homens, o modo de sua produção, sua essência. (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento das forças primitivas e a apropriação privada das terras, a sociedade primitiva, até então homogênea, passa a dividir-se em classes antagônicas, modificando o modo de produzir a existência humana e, conseqüentemente, o processo educativo, na separação entre trabalho e educação, trabalho material e intelectual, configurando assim, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários, em que alguns homens trabalham e outros se apropriam do trabalho daqueles. A constituição de classes sociais resultou na formação da desigualdade no interior da sociedade, circunscrita na constante luta de classes, da divisão em grupos sociais distintos, com interesses econômicos opostos. (SAVIANI, 2007a).

No modo de produção capitalista, ocorre uma significativa mudança no trabalho e na produção humana. A objetivação do gênero humano torna-se estranha ao próprio homem, pois nesta sociedade o homem apropria-se de forma

fragmentada de sua criação, de sua atividade e do objeto do seu trabalho. O produtor já não domina suas forças produtivas, a fonte de riqueza torna-se a propriedade dos meios de produção, em que uma minoria constitui a classe burguesa e a maioria da população a classe trabalhadora, que transforma sua mão de obra em mercadoria que resulta no salário. (MARX, 1996b; 2004).

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, 2004, p. 80).

Na medida em que a natureza se tornou estranha ao trabalhador, o homem torna-se estranho ao seu próprio gênero e essência humana. Marx (2004) aponta, neste sentido, que a apropriação do objeto aparece ao homem como estranhamento, pois quanto mais ele produz menos pode possuir e mais fica sob o domínio do capital. Assim,

[...] quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio. (MARX, 2004, p. 81).

Marx (2004) afirma neste sentido, que com a perda de si mesmo o trabalho torna-se externo ao produtor, impossibilitando o exercício de uma atividade consciente. Este estranhamento empobrece o ser humano, pois quanto mais poderoso se torna o trabalho, mais pobre e servo da natureza se torna o trabalhador.

Primeiro, que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz [...]. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando no trabalho]. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência. Mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2004, p. 82-83).

Nesse movimento, reside à própria contradição do sistema capitalista que impede o ser humano de desenvolver-se plenamente, pois há uma separação posta entre o produto do trabalho e o próprio trabalhador: O produto do trabalho

transforma-se em capital, “[...] em valor que explora a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que empregam o produtor.” Por outro lado “[...] o trabalhador sai do processo sempre como nele entrou — fonte pessoal de riqueza, mas despojado de todos os meios, para tornar essa riqueza realidade para si.” (MARX, 1996b, p. 203-204). “Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos, etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal.” (MARX, 2004, p. 83).

Marx (2004) afirma que o lugar dos sentidos humanos produzidos pela atividade principal, o trabalho, passou a ser ocupado pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter. A essência humana do ser social reduziu-se ao homem enquanto uma mercadoria, algo estranho a si mesmo. “Na medida em que o trabalho estranhado estranha do homem a natureza e o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, ele estranha do homem o gênero humano” (MARX, 2004, p. 86), pois a consciência do gênero humano torna-se meio apenas para sua sobrevivência individual, a fim de manter-se vivo fisicamente.

Com esta visão utilitarista preconizada pela situação econômica atual, o trabalho que ora seria a atividade vital, torna-se estranho e externo à formação e desenvolvimento do sujeito, impossibilitando a apropriação total das objetivações humanas. Sem esta possibilidade, o homem fica restrito ao desenvolvimento material, não exercendo, na maioria das vezes, a atividade de apropriação do conhecimento, habilidades e valores que possibilitaria desenvolver-se enquanto ser humano.

Se a origem da educação se coincide com a própria origem do homem, as mudanças no modo de produção humana foram alterando a relação entre o trabalho e educação. Com o desenvolvimento capitalista, a escola foi constituindo-se como instituição de formação para o trabalho e de reprodução de classes, assim:

[...] Se, por um lado, o trabalhador precisa ter acesso a conhecimentos; por outro, esses conhecimentos não podem levar a questionamentos que atrapalhem a ascensão da burguesia. É necessário então formar um trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, a saber, o trabalho assalariado. (RUIZ, 2014, p. 127).

A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. Enquanto para a burguesia, o conhecimento se constituiu como instrumento de perpetuação do domínio mediante a formação do espírito produtivo, para o trabalhador se apresenta como uma possibilidade de libertação mediante a difusão do conhecimento, isto é, a libertação da consciência para a emancipação do homem. (CAMBI, 1999; RUIZ, 2014).

Assim, a função ideológica da sociedade de classes se organiza a fim de distanciar a busca por práticas educativas que possibilitem o pensamento crítico e a superação da sociedade capitalista, e por meio de questões ditas “atuais”, a escola se desvincula da sua real função e promove práticas que reafirmam a vida e os problemas cotidianos na educação, limitando-se a práticas fragmentadas, que se expressam nos conteúdos, métodos e organização da escola. (DUARTE, 2008).

Com esta ilusão, muitas práticas educativas têm sido reduzidas a busca por resultados imediatos, que visam meras competências para a adaptação do aluno à vida social e produtiva do capitalismo. Assim, há uma fragmentação entre o conhecimento científico e o saber prático, aspecto que contribui ainda mais para a alienação do indivíduo frente a este tipo de sociedade. Aos educadores, a função do trabalho educativo resume-se em conhecer as competências necessárias para a formação do indivíduo frente às exigências do capital, quando na verdade a função social da escola caberia conhecer a realidade social, refletir sobre ela e por meio do conhecimento historicamente elaborado, buscar formas adequadas de ensino e aprendizagem que estejam comprometidas com a transformação social. (DUARTE, 2008; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002; SAVIANI, 2011a).

Saviani (2008) aponta que os mecanismos acionados como meio de adaptação aos anseios capitalistas podem ser confundidos como anseios da classe dominada. Neste sentido, enfatiza a necessidade de avançar na compreensão da natureza específica da educação e de suas complexas mediações que se inserem contraditoriamente na sociedade capitalista. Trata-se de engajar-se na luta contra a seletividade, discriminação e o rebaixamento do ensino às camadas populares. Isto significa que a escola, por meio de sua função própria de socialização do conhecimento elaborado exercida pelos professores, tem condições efetivas de garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade, possível dentro das condições históricas atuais.

Tomada como dimensão da própria prática social, uma educação comprometida em viabilizar o saber elaborado em sua totalidade, busca pelas esferas do saber, empreender “a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica” (SAVIANI, 2009, p. 114) e ao mesmo tempo “reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado.” (SAVIANI, 2009, p. 114).

Esta perspectiva tem como contribuição teórica e metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Os fundamentos preconizados por Marx (1996a, 1996b, 2004, 2008a) tornaram-se fundamentais para as ciências humanas na contemporaneidade, no intuito de afirmar a perspectiva da totalidade como fator primordial para compreender o conhecimento como uma rica totalidade de múltiplas determinações e relações diversas.

## 2.2 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIAL

O surgimento do Marxismo é resultado do próprio desenvolvimento da humanidade, especificamente das necessidades humanas frente à sociedade capitalista. O Materialismo Histórico-Dialético, concepção filosófica do Marxismo, constitui-se um método de análise que busca compreender a realidade social a partir de sua base material, ou seja, um método científico da realidade que, somado à prática social dos homens, busca propor apontamentos de superação para a realidade social.

Em “Introdução ao estudo do método de Marx”, Netto (2011) reconstrói a longa trajetória acadêmica de Marx, apontando como início do seu pensamento original o período de 1843 e 1844, quando ao se confrontar com a filosofia de Hegel, Marx direciona seus estudos e pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna: a sociedade burguesa. Neste sentido, “A obra de Marx não surge como um raio inesperado em céu sereno.” (NETTO, 2006, p. 22), mas como resposta aos problemas colocados pela sociedade burguesa e uma possibilidade de intervenção para a classe operária.

Ao tratar dos pressupostos da teoria social de Marx, Netto (2006) aponta que no início do século XIX com o delineamento da sociedade burguesa surgem grandes

mudanças na organização e na produção de bens, movimento chamado de Revolução Industrial, que se traduz em um mundo novo, onde o conhecimento científico relaciona-se diretamente com os modos de produção, “a economia e a sociedade são organizadas de modo particular, submetidas ambas a uma estratégia global (a da burguesia) e a uma lógica específica (a da valorização do capital)”. (NETTO, 2006, p.11). Inspirados em uma concepção capitalista, o mundo burguês se desenvolve e, com isso, impulsiona também o pensamento humano que traz como possibilidade de emancipação a Revolução Proletária.

O movimento dos trabalhadores se dá em busca de um projeto político socialista que supere a sociedade burguesa, a alienação e exploração capitalista. (NETTO, 2006). “Na sociedade burguesa, o trabalho vivo constitui-se apenas para multiplicar o trabalho acumulado. Na sociedade comunista, o trabalho acumulado é apenas um meio para ampliar, enriquecer e incentivar a existência do trabalhador.” (MARX, 2008b, p. 33). Este movimento pressupõe o despertar da consciência de classe.

Com o atraso da sociedade alemã, houve nesse tempo um desenvolvimento intenso da Filosofia, sendo as obras de Hegel, amplamente debatidas. O princípio fundamental do idealismo de Hegel refere-se à questão do ser e do pensamento, sendo que o mundo real deve ser compreendido como uma manifestação do espírito. (ANDERY; SÉRIO, 1994). Sendo assim, constituía-se a ideia como fator primário e a matéria fator secundário na compreensão da realidade.

A fim de superar o pensamento de Hegel, que tratava a dialética a partir do ideal, sendo este o criador do real e o real apenas sua manifestação externa, Marx e Engels (2007) buscaram propor a dialética a partir de suas bases materiais e, assim, compreender a sociedade burguesa para suprimi-la.

Marx (1996a) aponta que seu método dialético é a antítese da dialética de Hegel. Para ele, a dialética se constituía de caráter materialista e histórico, em que “[...] o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1996a, p. 55). Assim, ao tratar sobre a realidade do homem, de sua prática social, a análise deveria partir da existência dos próprios homens “[...] na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 18). É esse caráter materialista e histórico que traduz a diferença entre o Marxismo e a filosofia Alemã: “A consciência nunca pode ser mais que o ser

consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real". (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Ao contrário da filosofia alemã, [...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Partindo da materialidade pela qual os homens se constituem como ser social, Marx e Engels (2007, p. 19-20), destacam que "[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e os produtos do seu pensamento". Nesse caminho, contrapondo-se a visão hegeliana de abordagem idealista, buscaram compreender as condições materiais da existência social dos homens a partir do funcionamento da ordem social burguesa, a fim de anunciar as possibilidades de uma sociedade futura.

Hegel via o Estado como um momento harmônico dos interesses da sociedade civil, Marx o contrapôs e desacreditava que o Estado seria uma entidade representativa dos interesses comuns da sociedade. Para ele havia uma separação entre a sociedade Civil e o Estado, sendo o estado uma alienação da sociedade civil, onde os indivíduos não exercem seu poder de decisão diretamente e alienam esse poder ao Estado, que, ao se vestir de uma aparência ideológica, vincula-se diretamente à classe dominante e seus interesses. O estado constituído pela força e cooperação entre os homens gera um poder social alienado, fora do controle dos próprios homens. Para Marx (2010), a sociedade civil deveria se apresentar como o próprio estado, sendo o verdadeiro cenário da história. (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2010).

Para Marx (2010) superar a alienação implicaria tomar nas mãos o poder decisório por meio da democracia, e esta, possibilitaria à sociedade civil libertar-se das divisões de classes. Em sua concepção, o encontro entre a filosofia e o proletariado é o que viabilizaria uma verdadeira revolução, sendo o conhecimento, a teoria revolucionária, uma arma de luta contra a alienação. Lukács (2003) aponta que o Materialismo histórico tinha para o proletariado um valor muito maior do que simplesmente o de um método de pesquisa científica:

Ele era um dos mais importantes dentre todos os seus instrumentos de luta. Pois a luta de classes do proletariado significava, ao mesmo tempo, o despertar de sua consciência de classe. Mas o despertar dessa consciência apresentava-se por toda parte ao proletariado como consequência do conhecimento da verdadeira situação, do contexto histórico efetivamente existente. (LUKÁCS, 2003, p.415).

Este se constituiu um dos eixos centrais do método de Marx, compreender a sociedade burguesa em todas as suas manifestações, onde a categoria mais desenvolvida possibilitaria compreender a menos desenvolvida e, com isso, trilhar possibilidades de transformação.

Ao se deslocar da crítica da filosofia para a crítica da economia política, Marx deixa claro seu objeto de pesquisa: a sociedade burguesa “o produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 2006, p.1), que existe objetivamente numa realidade material aparente, que necessita ser superada para alcançar a sua essência. Em uma de suas cartas em defesa do caráter materialista e histórico da produção humana, Marx (2006, p.1, grifo do autor) assinala:

Que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. São os homens livres de escolher esta ou aquela forma social? De modo algum. Considere-se um certo estado de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens e ter-se-á tal forma de comércio e de consumo. Considerem-se certos graus de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo e ter-se-á tal forma de constituição social, tal organização da família, das ordens ou das classes, numa palavra, tal sociedade civil. Considere-se tal sociedade civil e ter-se-á tal Estado político, que não é mais do que a expressão oficial da sociedade civil. [...] É desnecessário acrescentar que os homens não são livres árabes das suas *forças produtivas* — as quais são a base de toda a sua história — pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma atividade anterior. Assim, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta própria energia está circunscrita pelas condições em que os homens se encontram situados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é o produto da geração anterior. Pelo simples fato de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que lhe servem como matéria-prima de nova produção, forma-se uma conexão [*connexité*] na história dos homens, forma-se uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens, e por consequência as suas relações sociais, tiverem crescido. Consequência necessária: a história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso quer

não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações.

Nesta obra, assim como nas discussões encontradas na Ideologia Alemã, Marx (2006) afirma mais uma vez que a materialidade histórica constitui-se como chave para a compreensão da sociedade e das relações estabelecidas. A história produzida pela humanidade só pode justificar-se pela história materializada pelas gerações precedentes, numa relação dialética entre o ontem e o hoje, sendo a produção material efetiva a chave para compreender a dinâmica social e suas especificidades.

Neste sentido, Marx (2006) busca analisar a sociedade burguesa como a organização histórica mais desenvolvida, um conjunto de processos em constante transformação, onde os homens transformam a sua realidade, seu modo de produção e suas relações sociais e, com esse movimento, transformam a si próprios.

Ao tratar sobre a Economia Política nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844, Marx (2004) realiza uma crítica de como estava sendo tratada a teoria na compreensão da realidade: “A economia nacional parte do fato dado e acabado da propriedade privada. Não nos explica o mesmo. Ela percebe o processo material da propriedade privada, que passa, na realidade, por fórmulas gerais, abstratas, que passam a valer como leis para ela.” (MARX, 2004, p. 79). Para o autor, a compreensão total do fenômeno se daria somente pela compreensão de todos os fatores relacionados, o que ele já havia esclarecido também na obra Miséria da Filosofia (2009).

Com base no aprofundamento dos seus estudos anteriores, Marx escreve em 1857 a célebre “Introdução”, em que sua concepção teórico-metodológica surge com clareza, no intuito de apreender a totalidade das relações, dos homens, da produção e de suas inter-relações. Marx (2008) esclarece que ao tratar da Economia Política, ao estudar determinado país, aparentemente o procedimento correto seria começar pelo concreto, porém ele logo afirma um equívoco existente, pois não se pode apropriar do concreto de forma imediata, pois este é só uma representação caótica do todo. Nas palavras do autor:

Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados; assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de

lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008a, p. 258).

O primeiro método apresentado concretiza-se numa determinação abstrata, pois os fenômenos são simplesmente a representação caótica do todo. Marx (2008a) demonstra que a população é apenas uma abstração, ou seja, sua análise por si só não seria suficiente para romper com a visão caótica do fenômeno estudado. Já no segundo método, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento, que no plano intelectual reconstrói a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa. Assim:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida [...]. (MARX, 2008a, p. 258-259).

Este movimento de análise preconizado por Marx (2008) aponta a necessidade de identificar os determinantes que influenciam a origem e desenvolvimento do fenômeno estudado, partindo do concreto simples (a visão caótica do todo) e por meio das análises e abstrações, chegar a categorias cada vez mais simples. Assim, ao olhar novamente para o fenômeno, torna-se possível percebê-lo em toda sua totalidade (o concreto pensado) e, por meio deste movimento dialético, o conhecimento é transformado e incorporado à prática histórica e social dos homens.

### 2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

O Marxismo em si não se constitui uma teoria pedagógica, no entanto, fornece categorias fundamentais para a compreensão da realidade social e seus desdobramentos na educação escolar. O movimento apreendido pelo método de análise da realidade social é o mesmo movimento preconizado por Saviani (2011a) ao propor a Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, buscamos apreender este movimento no processo de ensino-aprendizagem para depois incorporá-lo ao ato de ler.

A tarefa de uma Pedagogia inspirada no Marxismo implica para Saviani (2012) em uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, que apreende uma base ontológica, epistemológica e metodológica. Apropriando-se dessa concepção, trataria de incorporar este conhecimento à realidade social, ou seja, reconstruir diretrizes que possibilitam a reorganização do trabalho educativo, finalidades e objetivos da educação e das instituições formadoras, dos conteúdos, procedimentos que darão início a um novo movimento de desenvolvimento educativo, objetivando uma nova sociedade e um novo homem.

Ao compreender a educação como o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida direta e intencionalmente pelo conjunto dos homens, Saviani (2008; 2011a) destaca a necessidade de uma teoria da educação interessada em articular os conhecimentos escolares e as necessidades humanas da classe trabalhadora, considerando que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica que foi assim denominada a partir de 1984, tem como objetivo desenvolver uma pedagogia concreta, como via de superação da pedagogia tradicional e moderna. (SAVIANI, 2012), uma teoria comprometida com a formação de “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser” (DUARTE, 2001, p. 30).

Serão métodos que estimularão a atividade e 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 do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

Saviani (2008; 2012) esclarece, porém, que o método por ele preconizado não pressupõe a somatória de métodos tradicionais e métodos novos, sua proposta está estritamente vinculada a um posicionamento frente à sociedade. A prática social se constitui como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Assim, o trabalho educativo realiza um processo de mediação, que busca por meio do conhecimento historicamente acumulado, possibilitar aos alunos a superação de uma inserção acrítica para uma inserção crítica e intencional na prática social. (OLIVEIRA; DUARTE, 1986; SAVIANI, 2008).

A mediação docente torna-se efetiva nos momentos intermediários do método, que consiste na tomada de consciência dos principais problemas colocados frente à prática social (problematização), na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas levantados (instrumentalização) e na incorporação dos elementos apropriados durante o trabalho pedagógico na própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, “o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova).”, mas constitui-se a prática social que é comum para professores e alunos. Porém, torna-se necessário esclarecer que, mesmo em uma prática social comum, professores e alunos se encontram em diferentes níveis de compreensão, tanto do conhecimento como da experiência prática em sociedade. (SAVIANI, 2008).

No início o professor apresenta uma síntese do conhecimento, pois de alguma forma já vivenciou o conteúdo abordado em sua prática social, porém esta síntese ainda será enriquecida no decorrer do processo pedagógico. Já os alunos apresentam uma visão sincrética do conteúdo em questão, pois por mais que possam conhecer sobre o tema, sua própria condição de aluno impossibilita no ponto de partida, uma articulação com a experiência pedagógica que será socializada pelo professor. (SAVIANI, 2008).

O segundo passo “[...] não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo

que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova).” (SAVIANI, 2008, p. 57, grifo do autor), mas superando estas concepções, a problematização, apresenta-se como um momento chave na transição entre a prática cotidiana e o conhecimento científico, pela identificação dos principais problemas postos pela prática social e que necessitam ser apropriados no âmbito do conhecimento sistematizado.

O terceiro passo chamado de instrumentalização “[...] não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova) [...]” (SAVIANI, 2008, p. 57, grifo do autor), mas cabe neste momento, a apropriação de instrumentos teóricos e práticos que encaminhe o sujeito na busca por respostas aos problemas levantados na problematização. Neste momento, o docente irá direcionar o aluno por meio da exposição do conteúdo ou de outras formas, para que o mesmo rompa com uma visão sincrética e se aproprie de instrumentos que oportunizem um posicionamento crítico frente ao conhecimento elaborado.

O quarto passo denominado de catarse “[...] não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova).” (SAVIANI, 2008, p. 57, grifo do autor), mas sim a expressão elaborada, a síntese de uma nova compreensão da prática social, ou seja, a manifestação do conhecimento apreendido. Assim, podemos compreender a relação estabelecida no processo educativo: a passagem da síncrese à síntese, a compreensão da totalidade dos fenômenos em termos tão elaborados como estava para o professor.

O quinto passo que é o retorno à prática social, “não será a aplicação (pedagogia tradicional) nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos” (SAVIANI, 2008, p. 58). Torna-se perceptível uma transformação do sujeito frente à prática social, que se constituindo elemento objetivo e ativo na sociedade, transforma-se e propõe possibilidades de transformações na própria prática. (SAVIANI, 2008).

Na busca por orientar a ação docente em prol de conduzir-se dialeticamente neste processo, encontramos em Gasparin (2012) uma proposta Didática para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem nesta perspectiva, à qual intitulou ser “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”. Nas palavras de Saviani esta obra apresenta-se como uma forma possível de traduzir os princípios

da Pedagogia Histórico-Crítica, somando-se ao esforço comum empreendido na implementação prática desta teoria. (GASPARIN, 2012).

Contamos com as contribuições desta obra a fim de viabilizarmos uma possibilidade do ato de ler em sala de aula, buscando efetivar os cinco passos desta Pedagogia e o próprio movimento do Materialismo Histórico-Dialético, o que nas palavras de Gasparin (2012, p. 3) se traduz em “[...] caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando-se possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico”.

Assim, buscar alternativas para a educação pressupõe analisar a sociedade sob uma perspectiva crítica, sendo os estudos de Marx (1996a, 1996b, 2004, 2008a, 2008b, 2009) e Marx e Engels (2007) fundamentos pertinentes para compreendermos a situação atual do mundo capitalista e vislumbrarmos mudanças. Entendemos ainda que, apropriar-se destas reflexões e incorporá-las à educação é um trabalho árduo, os quais estudiosos como Saviani (2008; 2011a) e Gasparin (2012) têm se empenhado e apresentado encaminhamentos valiosos. Somando a estas contribuições, buscamos, a partir daqui, apresentar fundamentações que incorporem o Materialismo Histórico- Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade efetiva para a ação docente, o ato de ler e a leitura literária.

### 3 O ATO DE LER: AS IMPLICAÇÕES DA ARTE E DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

[...]  
tem tragédia  
tem comédia  
tem teatro  
tem poesia  
tem romance  
tem suspense  
lá dentro do livro

(AZEVEDO, 1998)

No capítulo anterior, sintetizamos por meio do estudo da Pedagogia Histórico-Crítica que, uma das formas de promover o saber elaborado, consiste em viabilizar o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Conseqüentemente, consideramos que a arte e a literatura apresentam-se como caminhos pertinentes para produzir no sujeito singular, a humanidade elaborada pelo conjunto de homens.

Nesta pesquisa, o ato de ler e a leitura literária constituem-se objetos de análise da ação docente efetivada em sala de aula. Para fundamentar o capítulo proposto, buscamos, inicialmente, conduzir o leitor a um entrelaçamento dos aspectos que serão abordados ao longo do processo de efetivação do planejamento de trabalho docente-discente em sala de aula.

Para tanto, contamos com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural ao enfatizar que, pela mediação e apropriação dos elementos histórico-culturais, o homem desenvolve funções psíquicas superiores, ou seja, o homem aperfeiçoa seu reflexo da realidade e desenvolve formas especificamente humanas de sensação, percepção, atenção, memória, que passam a ser compreendidas como produtos sociais mediados pela atividade humana. (LURIA et al, 2007; VIGOTSKI 1991b, 1995, 2001).

Neste capítulo, enfatizaremos o estudo da sensação e da percepção como funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento humano, pois conferem existência objetiva ao reflexo da realidade na consciência e assim, possibilitam sua objetivação na realidade concreta. Consideramos ainda que, um

trabalho direcionado para o ensino do ato de ler e da fruição da leitura literária, desenvolve nos alunos a sensação e a percepção, proporcionando ao leitor ver o que não via antes, ouvir o que não ouvia e sentir o que não sentia, ou seja, um novo posicionamento frente ao texto, atribuindo sentidos sociais, históricos, culturais, entre outros.

### 3.1 SENSACÃO E PERCEPÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS HUMANOS FRENTE AO ATO DE LER

Vigotski (1991b; 1995) concluiu que a origem das funções psíquicas superiores pode ser encontrada nas relações sociais que o homem desenvolve, assim, são processos mediados pela atividade humana. Nesta pesquisa, nos atentamos para duas funções primordiais no desenvolvimento humano: sensação e percepção. Nas palavras de Martins (2012a, p.103) elas “[...] representam os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sintetização perceptiva destes”.

A sensação constitui-se a principal fonte de conhecimento, tanto dos fenômenos do mundo exterior, como do próprio organismo humano. Ela permite ao homem perceber os sinais por intermédio dos órgãos dos sentidos e refletir o mundo exterior também por meio destes. “Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível”. (LURIA, 1991, p.1).

Assim como pelo trabalho, a mão do homem e todos os seus órgãos exteriores foram se aperfeiçoando, adquirindo cada vez mais destreza e habilidade, assim também por meio do trabalho, os órgãos dos sentidos adquiriram traços qualitativamente novos, “[...] sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se em tais condições, como sensações humanas culturalmente formadas.” (MARTINS, 2012a, p. 103). Marx (2004) refere-se a este processo como a formação social dos órgãos dos sentidos:

[...] é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma, as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. (MARX, 2004, p. 110).

O sentido do tato tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê os traços peculiares das coisas, o ouvido humano tornou-se capaz de perceber e distinguir sons da linguagem articulada do homem, e assim, afirmar-se enquanto ser social. Pela natureza da atividade realizada, o homem pode apropriar-se do mais alto aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos. “O desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes dar, um e a outro, impulsões sempre novas para continuar e aperfeiçoar-se”. (LEONTIEV, 1978, p. 73).

Assim, Marx (2004) aponta que é por meio da riqueza da humanidade que a sensibilidade humana se desenvolveria como possibilidade de afirmação do homem social, assim, “[...] o *sentido humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. (MARX, 2004, p. 110, grifo nosso)”. Ao utilizar o termo “sentidos humanos” Marx (2004) deixa claro sua preocupação com a humanidade que é produzida historicamente pelos homens, pois sua riqueza é que possibilita a confirmação dos sentidos essenciais ao homem social, (ver, ouvir, sentir), processo no qual a sensibilidade humana vai se aperfeiçoando e alcançando níveis mais altos de desenvolvimento e de afirmação do ser social.

Dessa forma “[...] a objetificação da essência humana tanto teórica quanto praticamente, é necessária para *fazer humanos* os sentidos do homem, quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural.” (MARX, 2004, p. 110-111, grifo nosso). Assim, a busca pela humanidade dos sentidos ocorre com a humanização do próprio homem e é neste sentido que Marx conclui que a “[...] formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.” (MARX, 2004, p. 111). O homem, portanto, novamente, aparece como resultado de um processo constante e inacabado que se constrói por meio de suas relações históricas e culturais, mediadas pelo outro.

Neste processo, as sensações por si só não viabilizam a totalidade dos objetos e situações, mas por meio delas o homem perpassa um conjunto de sentidos

diversos, analisando e sintetizando as informações recebidas pelos órgãos dos sentidos por meio da percepção. Assim como a sensação, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência. Enquanto a primeira reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, a segunda reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada dos mesmos. (MARTINS, 2012a).

[...] ao percebermos os objetos do mundo exterior, nós os vemos com os olhos, sentimos pelo contato, às vezes lhes percebemos o cheiro e o som, etc. É natural que isso exige a interação dos órgãos dos sentidos (ou analisadores) e é determinado pelo trabalho sintético deles. Esse trabalho sintético dos órgãos dos sentidos ocorre com a participação imediata do córtex cerebral [...]. Essas “zonas de cobertura” são as que asseguram as formas mais complexas de funcionamento conjunto dos analisadores, as quais servem de base à percepção dos objetos. (LURIA, 1991, p. 17-18).

Para Luria (1991), a percepção envolve um complexo trabalho de análise e síntese. Neste sentido, a informação não chega à percepção por meio da simples excitação dos órgãos dos sentidos, esta é a porta de entrada, porém, neste processo estão incluídos componentes motores, movimento dos olhos, apalpação do objeto e também a comparação das informações com as concepções anteriores do sujeito, com o conhecimento anterior sobre o objeto ou situação a ser conhecida. Por último, o processo de percepção nunca se realiza em nível elementar, mas tem como integrante um nível superior de atividade psíquica, a fala.

De acordo com Vigotski<sup>1</sup> (1991a), as palavras possibilitam ao homem superar a estrutura natural do campo sensorial, ou seja, o mundo não é percebido somente por meio dos olhos, mas agora também, por intermédio da fala. “Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação.” (VIGOTSKI, 1991a, p. 25).

Por exemplo, o mármore quando visto é percebido como duro e frio, ainda que não se tenha com ele nenhum contato tátil imediato. Tais impressões já não são reféns da sensorialidade prático-imediata, aparecendo como consequência de conexões já formadas entre os diferentes estímulos (visuais, táteis, térmicos, olfativos etc.) por ação

---

<sup>1</sup> Optou-se por esta grafia no nome de Vigotski, mas nas referências a grafia apresenta-se conforme a sua edição: Vigotski ou Vygotsky.

da aprendizagem acerca do objeto. Por outro lado, tais aprendizagens não ocorrem com base apenas na percepção. Nesse processo, é imprescindível a intervenção da palavra que denomina o signo, abrindo as possibilidades para que a percepção utilize conhecimentos de propriedades dos objetos sob a mesma denominação verbal; sendo esse o requisito primário para a generalização e formação de conceitos. Portanto, a percepção atende a um processo formativo sob decisiva influência da linguagem que, sobretudo, fixa a experiência histórico-social e enriquece o intercâmbio entre os homens. Com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção. (MARTINS, 2012a, p. 110-111).

A passagem para um novo nível de percepção significa um tipo superior de atividade psíquica interior. “Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente.” (VIGOTSKI, 2001, p. 189). A generalização dos elementos percebidos estabelece uma nova relação de percepção, a tomada de consciência, que ressalta o conhecimento apreendido em sua totalidade.

A percepção não possibilita o acesso de modo direto a um mundo de elementos isolados, mas interligada à sensação e a outras funções superiores, bem como somado à experiência acumulada historicamente, viabiliza a percepção de um mundo objetivo, carregado de sentido e significado. Nesta direção, entendemos que a sensação e a percepção operam em conjunto e podem vir a ser desenvolvidas no ambiente escolar por meio da apropriação das relações sociais, históricas, econômicas, culturais, presentes nas diversas manifestações de arte e literatura.

### 3.2 A ARTE E SUAS POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

A sensação e percepção constituem-se produtos da história humana e possibilitam ao homem afirmar-se ontologicamente, refletindo de forma consciente em sua realidade social. Tomadas como atividade superior, a sensação e percepção só podem desenvolver-se mediante a riqueza produzida pela humanidade, sendo a arte uma de suas maiores expressões, pois desenvolve a imaginação, a criatividade, suscita outras realidades, sentimentos, sons e por meio dela “o homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p.43).

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2004) aponta que os sentidos se tornaram mais humanos na medida em que o homem se desenvolveu. Assim, se o desenvolvimento humano se dá mediante o trabalho, é possível afirmar que “o trabalho é [...], histórica e socialmente, a condição necessária do aparecimento da arte, bem como da relação estética do homem com seus produtos” (VÁZQUEZ, 2011, p.64).

Marx não poderia ter deixado de se referir às questões artísticas, pois sua concepção de homem como um ser social leva-o a abordar a criação artística como processo de humanização da realidade e da própria produção humana<sup>2</sup>. Como produto da realidade objetiva produzida pelo homem, Marx entende a arte como desdobramento do próprio trabalho, pois ambas as atividades – trabalho e arte – inserem-se no processo das objetivações humanas materiais e não materiais, onde o homem separa-se da natureza transformando-a em seu objeto e recriando-a conforme suas necessidades enquanto ser humano. (FREDERICO, 2005; VÁZQUEZ, 2011).

Ao exteriorizar suas forças essenciais, a arte, fruto de toda a história da humanidade, possibilita ao homem afirmar-se sobre o mundo exterior, por meio da capacidade de expressão e de objetivação das subjetivações humanas. Na criação artística, o homem deixa transparecer sua essência total, sem as limitações impostas pela divisão do trabalho e da sociedade capitalista, que alienam o homem de si e do produto do seu trabalho, impedindo a totalidade de sua produção. (DEBIAZI, 2013).

Frederico (2005) esclarece, pois, que sendo uma forma de objetivação, a arte reúne o projeto subjetivo do homem ao mundo real e passa a ser compreendida, não só como forma de conhecer o mundo exterior como sugeriu Hegel, mas também como um fazer, uma práxis que possibilita ao homem afirmar-se ontologicamente. Ao superar a necessidade imediata e natural como comer, beber, dormir, o homem desenvolve necessidades e sentidos sociais para afirmar-se sobre o mundo exterior. A arte constitui-se de continuidade do processo material, mas possui especificidades próprias segundo as leis da beleza.

---

<sup>2</sup> Mais detalhes sobre o estilo literário de Marx, ver em: SILVA, Ludovico. O estilo literário de marx. Tradução de José Paulo Netto. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

[...] ocorre uma interligação entre sensibilidade estética, consciência social e objetivação do trabalho humano, formando uma nova realidade, não apenas na obra de arte, mas também na vida concreta dos homens, que em contato com a obra recriam-na em pensamento e na imaginação, criam diálogos que inserem-se em sua existência. Estas alterações criadas pelas fruições estéticas podem proporcionar uma percepção mais completa e livre da realidade, elevando a esfera da consciência, estimulando a imaginação e criando novas possibilidades de ser e de sentir, levando ao rompimento com o cotidiano que o cerca. (DEBIAZI, 2013, p. 14).

Vista dessa forma, a arte pressupõe diferentes estímulos sobre os órgãos dos sentidos, o que vai aperfeiçoando e desenvolvendo a sensibilidade humana, garantindo o desenvolvimento das demais funções. Pela integração de impressões visuais, táteis e gustativas em um trabalho em conjunto dos órgãos dos sentidos realiza-se uma síntese das sensações isoladas, e somando a isso, os conhecimentos vinculados ao objeto. E “[...] como resultado dessa unificação é que transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos de reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras.” (LURIA, 1991, p. 38).

A arte também se diferencia da percepção cotidiana, mas, diferentemente da ciência, o caminho da arte para levar o indivíduo ao concreto não é pelo afastamento em relação às aparências, mas sim o da transformação na maneira do indivíduo perceber e sentir essas aparências. A arte coloca o indivíduo perante outras aparências, ela constrói outro mundo das aparências, para, desta maneira, obrigar o indivíduo a ver o que ele antes não via, ouvir o que não ouvia, sentir o que não sentia. (FERREIRA, 2012, p.136).

Ao caminhar neste sentido, Vigotsky (1999) analisa a arte como instrumento criado pelo ser humano para dar existência aos sentimentos, suscitando transformações no próprio indivíduo e em suas funções psíquicas. A obra de arte possibilita ao homem um saber essencial à própria vida, por meio da superação da esfera cotidiana, fragmentada para a elevação do ser humano a esferas não-cotidianas, o que impulsiona o desenvolvimento e a formação das funções psíquicas superiores: estruturas formadas durante o processo de desenvolvimento cultural.

Encontramos nos estudos de Lukács (1970), elementos que visam explicitar a arte como conteúdo escolar fundamental para a formação humana. Em “Introdução a uma Estética Marxista”, o autor elucida que:

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

A arte, enquanto conteúdo clássico em sala de aula possibilita trabalhar questões fundamentais da vida humana e da realidade social, pois “[...] A verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade onicompreensiva.” (LUKÁCS, 1965, p. 29). Ela não se cria imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador, mas aprofunda-se na busca pelos momentos mais essenciais do fenômeno em uma forma estética. A criação exige uma universalização de si mesmo, elevação da singularidade particular à estética, a formas sensíveis do mundo externo. O seu valor é expresso pelo conteúdo, que tem em sua essência uma ampliação e aprofundamento, uma elevação da individualidade cotidiana imediata, um movimento dialético de superação. (LUKÁCS, 1965; 1970).

Neste sentido, a arte, em suas diversas formas, constitui-se instrumento de autoconhecimento do homem e só pode ser compreendida em sua totalidade de sentidos, distanciando-se do cotidiano fragmentado para a apropriação do todo social que ela faz parte. Assim, realiza-se o próprio movimento dialético proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, da superação do conhecimento imediato à apropriação do conhecimento elaborado, movimento que possibilita o desenvolvimento humano e um posicionamento crítico e intencional frente à sociedade.

### 3.2.1 O ato de ler e a Leitura Literária como possibilidade de superação da realidade imediata

A aprendizagem do ato de ler não é uma atividade espontânea, uma prática biológica, mas um trabalho intencional de ações intelectuais. Compreendemos o ato de ler como a produção de sentidos humanos, uma forma de apropriação da cultura produzida pela humanidade que possibilita ao sujeito desenvolver uma ação de

leitura frente ao texto, um posicionamento intencional. (ARENA, 2010; BAJARD, 2007; MANGUEL, 1997; SILVA 1984; 1999). Dessa forma, “[...] ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.” (ARENA, 2010, p. 242). Sobre a aprendizagem da leitura, destacamos que:

Aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem. Vista do ângulo da antropologia, a escrita apropriada pelo leitor revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização [...]. (ARENA, 2010, p. 242-243).

A leitura, como forma superior de conduta está ligada intimamente às funções psíquicas como memória, atenção, linguagem, sensação, percepção, pois na atividade mental propiciada por meio da leitura, há a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir de ser e de pensar do sujeito. (VIGOTSKI, 2001).

O trabalho educativo constitui-se um elo mediador na formação da humanidade do homem, desenvolvendo, por meio do trabalho intencional, a transformação da atividade psíquica dos alunos. Nas palavras de Vigotski (2001), o papel do professor consiste em desenvolver nos alunos diferentes faculdades do pensamento, da atenção, da memória em campos diversos do saber. Esse desenvolvimento conduz o leitor a produzir significações frente ao texto escrito, estabelecendo associações e comparações com outras leituras e experiências.

Os conceitos e significados das palavras não podem ser simplesmente memorizados pelo aluno, o professor que envereda por este caminho produz uma assimilação vazia, um verbalismo puro e simples que não possibilita o emprego consciente do conhecimento assimilado. (VIGOTSKI, 2001). Instrumentalizar os alunos para o ato de ler perpassa as questões de linguística e de grafia, pois envolve a objetivação do conhecimento elaborado no texto escrito como representação da realidade social.

Bakhtin (1997) ressalta que em cada época, momento histórico, vivência familiar, existem enunciados que constituem-se determinantes, seja na área da

ciência, da política ou da própria arte, e é por este motivo que a experiência discursiva do sujeito se desenvolve mediante a interação com o outro.

Manguel (1997, p. 207) exemplifica este processo ao tratar da relação entre o escritor e leitor, “pois ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir.” Com isto, ao decifrar um texto, o leitor produz um novo texto, incorporando a ele categorias culturais, sociais, políticas. “Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida ativa. Toda escrita depende da generosidade do leitor”. (MANGUEL, 1997, p. 207).

Dessa forma, o processo de apropriação do conhecimento perpassa pela assimilação, percepção e relevância desse discurso do outro, o que possibilita ao leitor o reelaborar e tomar para si. Neste processo, Vigotski (2001) destaca o papel decisivo do ensino escolar que se refere em ensinar aquilo que vai além da experiência imediata do aluno.

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 465).

Vigotski (2001, p. 465) ressalta ainda que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência.” Assim, a apropriação e a assimilação dos significados do texto dependem do sentido subjetivo que ele produz no sujeito, por meio daquilo que o estimula a agir (motivo da ação) e aquilo para qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). (LEONTIEV, 1978). Este motivo não se resume no sentimento de uma determinada necessidade, mas na efetivação da necessidade objetiva para qual a atividade se orienta. Para exemplificar, o autor nos apresenta a situação descrita:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá

um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 1978, p.97).

Assim, entendemos que a mediação realizada de forma intencional pelo professor durante o ato de ler, torna-se determinante para a elaboração de sentidos conscientes na atividade do aluno. Essa elaboração pressupõe formas e conteúdos que estimulem a atividade realizada no ato de ler.

A educação, nesse sentido, tem como objetivo identificar os elementos culturais necessários para que os indivíduos se tornem humanizados e descobrir formas mais adequadas para desenvolver este processo educativo. No que tange à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, Saviani (2008; 2011a; 2015) aponta que trata-se de distinguir entre o principal e o secundário. Neste sentido, introduz a noção de “clássico”, como aquilo que se firmou como elemento essencial para o desenvolvimento humano, ou seja, “[...] a fase em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo”. (SAVIANI, 2011a, p. 16-17). Assim, o processo de transmissão-assimilação do saber elaborado tem como referência aquilo que se firmou como clássico, e este pode se constituir num critério útil para delimitar os conteúdos imprescindíveis ao trabalho educativo. (SAVIANI, 2011a).

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

A literatura, enquanto expressão artística da humanidade, constitui-se conteúdo clássico que oportuniza uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano, uma atividade complexa que contribui para o desenvolvimento da consciência e um patrimônio de herança cultural da humanidade que possibilita ao homem situar-se em sua realidade social. “Vista deste modo [...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Podemos assim defini-la como “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. (CANDIDO, 2011, p. 176). Ao se constituir produto da comunicação inter-humana, a literatura possibilita reviver o passado e o presente da humanidade, e ao mesmo tempo, pensar em encaminhamentos para o futuro. (CANDIDO, 2006, 2011; LUKÁCS, 1965; 1970). Este movimento dialético contribui de forma significativa para a formação humana e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Apresenta-se assim como fonte de conhecimento, socializando a cultura aos homens independente de sua classe social, e assim, produz, direta e intencionalmente a humanidade produzida historicamente, conforme pressupõe o trabalho educativo. Dominar o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade pressupõe apropriar-se da leitura como um ato consciente, superando a concepção utilitarista e fragmentada de simples reprodução ou produção de textos em sala de aula. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o

desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação de funções psíquicas superiores que desenvolve no sujeito a curiosidade, iniciativa e a independência na assimilação de conhecimentos. (LURIA, et al, 2007).

Ao refletir a realidade humana, a leitura literária provoca mudanças qualitativas na imagem reflexa do mundo, ou seja, produz efeitos formativos e transformadores sobre o receptor, o que, na estética lukacsiana, se traduz na categoria *catarse*. Duarte (2001, p. 69-70) ao analisar a prática pedagógica como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, aponta a *catarse* como momento essencial de objetivação do gênero humano.

Entendemos que a categoria de *catarse* expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de uma consciência *para-si*. Por essa razão não classificamos a *catarse* como uma categoria somente da ética, ou da arte, ou da política ou da educação. Ela aparece em todos os campos da atuação humana. A *catarse*, assim como o processo de homogeneização do qual ela é parte, consiste numa relação entre o indivíduo e as objetivações genéricas, especialmente as objetivações genéricas *para-si*. Assim, a *catarse* aparece na relação entre o indivíduo e obra de arte, entre o indivíduo e a ciência, entre o indivíduo e os valores morais, entre o indivíduo e a práxis político-social.

Compreender a apropriação e objetivação humana dos conteúdos clássicos, especificamente a literatura, como produto social, que produz um efeito catártico na formação do indivíduo, sugere incorporar a categoria da *catarse* como elemento fundamental no processo educativo. Duarte (2001) aponta que seus efeitos promovem mudanças qualitativas tanto na subjetividade como nas ações concretas do indivíduo frente à sua realidade. O conteúdo apropriado pela vivência estética torna-se parte integrante da prática social do aluno, transformando sua concepção de mundo e impulsionando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para que este processo ocorra no processo de ensino do ato de ler, Saviani (2015a) refere-se à necessidade de descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho educativo. Trata-se, pois, da organização do conteúdo, espaço, procedimentos, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo realiza a humanidade produzida historicamente, apropriando-se de “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 2015a, p. 286),

ou seja, o que não é garantido pela natureza necessita ser produzido pelo homem em sua natureza histórico-social.

Tomado como aspecto relevante para a formação humana, considera-se que a mediação docente apresenta-se como fator que articula o conteúdo a ser ensinado, neste caso a literatura, e a forma pela qual será ensinado. “O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas”. (DUARTE, 2015a, p.18).

Com efeito, se o papel da escola refere-se à socialização do conhecimento elaborado nas formas mais desenvolvidas, cabe à escola a descoberta de formas adequadas para atingir este objetivo, requerendo neste sentido, a defesa do ensino do clássico como possibilidade de desenvolvimento humano.

Candido (2006; 2011) afirma que a literatura, como fenômeno de civilização, depende de vários entrelaçamentos para se constituir e produzir o que chamamos de formação humana. Entendemos assim, que o trabalho com a leitura literária aponta a necessidade de uma abordagem do seu conteúdo em diferentes dimensões, uma relação com o momento histórico, cultural, afetivo, estético, ideológico da produção, do autor e da própria obra. Ao conceituar a arte e a literatura como “comunicação expressiva”, Candido (2006) aponta que ela pressupõe algo mais amplo que as vivências do artista, um jogo dialético entre autor, obra e público.

Com efeito, a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sob esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas. (CANDIDO, 2006, p.33).

Estes aspectos nos interessam, na medida em que viabilizam trabalhar com as questões sociais e suas fruições nas obras literárias e, ao mesmo tempo, realizar o movimento inverso, vinculando as possibilidades da arte e da literatura na realidade social. E assim no ensino de literatura, podemos entrelaçar estes fatores e descobrir junto com os alunos, como os textos literários revelam a humanidade produzida pelo homem em determinado momento histórico.

Neste sentido, destacamos a influência da leitura literária na formação dos sentidos sociais, o que nas palavras de Manguel (1997, p. 351) só pode ocorrer “[...] quando o leitor lê para além da autoridade do escritor, estabelecendo diálogos individuais e sociais com o texto. [...]”. Desta forma, para decodificar a linguagem escrita em fala torna-se necessário primeiramente, compreender o texto escrito.

Para isso, encontramos nos estudos de Bajard (1994; 2007) e Manguel (1997) a defesa da leitura silenciosa como possibilidade de produzir sentidos frente ao texto. Bajard (2007, p. 24) afirma que “[...] escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto - não é leitura. [...] ler é tomar conhecimento do texto gráfico”. Da mesma forma:

Podemos então distinguir duas práticas do texto. Uma é silenciosa e individual, e tem como objetivo a elaboração de um sentido. Nós a chamamos leitura. A outra, é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação. Nós a chamamos dizer. A pedagogia exige essa conceituação. Com efeito, se o dizer não é identificado, com precisão, ele corre o risco de substituir a leitura. A experiência de classe mostra claramente: sempre que a “leitura em voz alta” é identificada à leitura, ela usurpa o papel desta última, fazendo desaparecer a atividade de leitura como construção de sentido. (BAJARD, 1994, p. 109).

A conquista da autonomia do leitor pressupõe o exercício do ato de ler, da compreensão individual do desconhecido e esta apropriação só pode acontecer por meio da leitura silenciosa, o que posteriormente pode ser comunicado pelo leitor em voz alta. (BAJARD, 1994; 2007).

À medida que realiza o ato de ler, o leitor cria imagens mentais e elabora sentidos, desenvolve relações entre o objeto de leitura, seu conhecimento, sua memória, frases, parágrafos. “Ler então, não é um processo de automático de capturar um texto como um papel de fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (MANGUEL, 1997, p. 54). Dessa forma, uma leitura nunca é a mesma, o leitor jamais retorna num mesmo livro ou numa mesma página, pois à medida que ele realiza outras leituras ele se transforma, e conseqüentemente sua ação frente ao objeto de leitura também, resgata vozes do passado, propõe vozes para o futuro, desenvolvendo sentidos únicos, capazes de produzir um novo texto. (MANGUEL, 1997).

Ao desvendar interesses, ideologias e vivências, o ato de ler possibilita olhar para a realidade, pensar novas possibilidades e agir conscientemente em prol de sua transformação e superação. Manguel (1997) enfatiza que a classe burguesa dominante teme aos resultados que o ato de ler pode propiciar ao sujeito:

[...] os regimes populares exigem que esqueçamos, e, portanto classificam os livros como luxo supérfluos; os regimes totalitários exigem que não pensemos, e, portanto proíbem, ameaçam e censuram; ambos de um modo geral exigem que nos tornemos estúpidos e que aceitemos nossa degradação docilmente, e, portanto estimulam o consumo de mingau. (MANGUEL, 1997, p. 35).

Dessa forma, superar a fragmentação do ato de ler em sala de aula sugere pensar a leitura literária em sua totalidade, como instrumento de acesso à cultura elaborada de conteúdos relevantes para a formação, elaboração e difusão de novos conhecimentos.

Ensinar a ler pressupõe viabilizar o acesso à “[...] práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema” (ARENA, 2010, p. 242). Para isso, sugere-se pensar em novas formas metodológicas para o ensino do ato de ler, na relação do leitor com os diferentes gêneros, a fim de desenvolver a leitura como instrumento do pensamento, em que o sujeito apropria-se de um modo cada vez mais profundo de reflexão e análise.

Neste sentido, o resultado de uma leitura crítica proporciona ao sujeito uma transformação no seu modo de pensar e agir, assim, produz efeitos qualitativos sobre o leitor tornando-se uma prática social. Ao conhecer determinado conteúdo, o sujeito apropria-se de um conhecimento produzido historicamente que pode contribuir para a compreensão de sua realidade. O ato de ler concretiza-se na sociedade, no posicionamento do indivíduo frente à realidade posta.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

[...]  
tem desejo  
tem vontade  
tem projeto  
tem trabalho  
tem fracasso  
tem sucesso  
lá dentro do livro

(AZEVEDO, 1998)

Ao considerarmos o ser humano como um ser em constante desenvolvimento, estamos afirmando que este é um ser histórico, que por intermédio de suas relações sociais, políticas, culturais, ideológicas, constitui-se um ser social. Neste processo, a educação apresenta-se como prática mediadora das relações entre o sujeito e a sociedade.

O conhecimento sistematizado e, especificamente, humano ocupa um lugar central no processo do desenvolvimento da humanidade. A busca pelo saber surge das necessidades individuais e sociais, sendo a escola um espaço de possibilidades para a apropriação do saber historicamente acumulado, produzindo e reproduzindo concepções de mundo, valores, práticas culturais e conhecimentos. A materialidade histórica pela qual os homens se desenvolvem dialeticamente possibilita compreender a educação como uma dimensão da prática social, dimensão esta que permite o enfrentamento das situações postas para a transformação social.

A proposta do tema da pesquisa surge da necessidade de reorganizar o processo de apropriação da leitura, tornando-o uma ação consciente, tanto na formação do sujeito leitor, como também na ação docente. A pesquisa, portanto, busca investigar possibilidades de atos de leitura que permitam ao sujeito a vivência entre o que se lê e o mundo ao qual pertence, onde a leitura de mundo (prática social) torna-se ponto de partida e chegada do processo educativo.

Ao perceber as contradições inerentes neste processo, surge a necessidade de estabelecer um método de análise da realidade que fundamente esta visão histórica e dialética em consonância com a concepção pedagógica defendida.

“Muito antes de saber o que era dialética, o homem já pensava dialeticamente, da mesma forma por que, muito antes da existência da palavra

escrita, ele já falava”. (ENGELS, 1877, p. 73). Foi Hegel quem formulou nitidamente os primeiros princípios da dialética que para ele constitui-se de leis do pensamento. Porém, o longo desenvolvimento teórico de Marx e Engels superou a dialética idealista de Hegel e propôs uma concepção material da história e do desenvolvimento humano.

Com a apropriação materialista das leis da dialética, Engels reduz as leis da dialética a três grandes princípios que orientam o desenvolvimento histórico: “a) A lei da transformação da quantidade em qualidade e vice versa, b) A lei da interpenetração dos contrários; 3) A lei da negação da negação”. (ENGELS, 1979, p, 34). Estas leis demonstram que os fenômenos apresentam características quantitativas e qualitativas que se inter-relacionam durante a pesquisa, bem como aspectos contraditórios e de transformação que conduzem à negação e impulsionam ao desenvolvimento.

Marx e Engels (2007), no intuito de analisar as contradições postas pela sociedade burguesa, utilizaram o método dialético para interpretar a realidade, afirmando que o ser humano produz sua existência, ou seja, é um ser histórico e social, que produz e transforma sua realidade e ao transformá-la, transforma a si mesmo. Dessa forma, o método dialético:

[...] é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito objeto os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). “Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo. (GAMBOA, 2011, p. 7).

Esta concepção dialética da realidade nos instiga a considerar a prática social da humanidade como ponto de partida e chegada da prática educativa, e assim, o Materialismo Histórico-Dialético apresenta-se como possibilidade teórica pertinente para a interpretação da realidade proposta, sendo a dialética um caminho epistemológico para sua compreensão, análise e transformação.

O enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os

determinantes econômicos, sociais e históricos e da potencialidade da ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras. (GAMBOA, 2011, p. 9).

Martins (2006) complementa em termos metodológicos que, no Materialismo Histórico-Dialético, a elaboração do conhecimento está para a apreensão do seu conteúdo total por meio de abstrações do pensamento, isto é, da própria teoria. Assim, forma e conteúdo se inter-relacionam na busca pela superação da aparência em direção à essência. Neste sentido, não basta realizar a apreensão empírica do objeto e suas relações com o contexto de investigação, é necessário caminhar destas representações primárias e imediatas em direção às descobertas de múltiplas determinações ontológicas do real. “[...] não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens.” (MARTINS, 2006, p. 11).

No movimento para apreender a essência do fenômeno estudado, a teoria só se concretiza na medida em que representa a efetivação das necessidades práticas, e por isso, o movimento de prática-teoria-prática, que partindo da realidade aparente e por meio das abstrações, retorna-se à prática, porém esta agora consiste em reflexão e ação sobre a realidade, a práxis.

O desenvolvimento desta pesquisa consistiu em momentos de análise da realidade social, estudos teóricos junto aos professores e proposta de organização das atividades de ensino junto aos professores e alunos participantes. Buscamos pelo movimento de prática-teoria-prática retornar a realidade social de forma consciente e transformadora.

Ao conduzir a pesquisa a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, contamos com as contribuições de Gamboa (2012) que sugere o desenvolvimento da pesquisa nesta perspectiva teórica a partir da contemplação viva do fenômeno, possibilitando identificar as principais características do objeto, que envolve sensações, percepções e representações. Nesta etapa inicial, o objeto é captado em sua qualidade geral, o que possibilita levantar hipóteses que guiarão o estudo. Outro aspecto a ser ressaltado pelo autor constitui-se na análise do fenômeno, que permite ao pesquisador observar os elementos ou partes que o integram para penetrar em sua dimensão abstrata. Assim, podem-se estabelecer relações sócio-históricas do fenômeno em tempo e espaço a fim de reunir

informações do fenômeno estudado. E, por fim, o conhecimento da realidade concreta do fenômeno, sua essência, fundamentos e possibilidades, o que nele é singular e geral. A análise e a síntese das informações, observações e experiências vivenciadas, apresentam-se como momentos de investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta do fenômeno estudado.

Gil (2008) aponta que a dialética fornece fundamentos para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, em que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas dimensões políticas, econômicas, culturais etc. Desta forma, a pesquisa, em uma perspectiva dialética, privilegia mudanças qualitativas, opõe-se a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. “Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos”. (GIL, 2008, p. 14).

Assim, para o percurso metodológico desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, estudando um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (GIL, 2008). Quanto ao tipo de abordagem, o trabalho orientou-se conforme a pesquisa-ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1996, p. 14).

A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de caráter social e educacional. Assim, o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá com mera observação do primeiro sobre o segundo. A ação dos sujeitos torna-se uma fonte de conhecimento para transformação de sua realidade. Os sujeitos da pesquisa são sujeitos sociais, com potencialidades de conhecer e agir sobre sua realidade. (GIL, 2008). Neste sentido, Thiolent (1996, p. 16) apresenta princípios fundamentais para este tipo de pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas ou grupos considerados.

Ao incorporar estes princípios à pesquisa proposta, a pesquisa-ação apresenta-se como uma proposta metodológica pertinente ao Materialismo Histórico-Dialético, no qual as ideias e conhecimentos são elaborados pelo homem e para o homem em sua prática social a fim de transformar sua realidade e a si próprio.

Assim, a pesquisa proposta trata-se de uma pesquisa epistemológica de abordagem crítico-dialética, com estratégia de uma pesquisa-ação. Para a coleta de dados foram aplicados questionários, realizado um Grupo de Estudos junto aos professores que, posteriormente, efetivaram intervenções em sala de aula, observadas pela pesquisadora. As análises foram contextualizadas com os dados coletados a partir de um prévio referencial teórico.

Assumindo o processo de conhecimento em um movimento dialético, delimitou-se a trajetória da pesquisa proposta.

#### 4.1 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

O projeto de pesquisa aprovado pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. A pesquisa está vinculada ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC<sup>3</sup>), projeto intitulado “A práxis

---

<sup>3</sup>O Programa Observatório da Educação é resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. (CAPES, 2008).

pedagógica: concretizando possibilidades para uma avaliação da aprendizagem”, que tem como objetivo analisar, compreender e propor encaminhamentos teórico-práticos para melhoria da práxis pedagógica no ambiente escolar. Atualmente, o projeto conta com a participação de professores e alunos de graduação e pós-graduação e três escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, que participam por meio dos professores bolsistas e colaboradores. A escolha destes estabelecimentos de Ensino é determinada pelo Observatório da Educação (OBEDUC), que estabelece como regra o uso de dados do INEP para o desenvolvimento do projeto.

A pesquisa também está interligada ao Grupo de pesquisa: “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica”, que tem o intuito de refletir sobre as questões que envolvem o ensino da leitura e a prática docente, considerando o contexto educacional numa abordagem histórico-crítica.

Das instituições participantes do Projeto OBEDUC, selecionamos uma instituição para a pesquisa, conforme o critério de conveniência (localização, horário das aulas, nível escolar) e as possibilidades de realização do trabalho proposto junto aos professores e alunos desta instituição. A instituição localiza-se em um bairro de periferia de Londrina e atende alunos de bairros e sítios próximos à sua localidade. A pesquisa realizou-se junto a dois professores de Língua Portuguesa e suas respectivas turmas de 1º ano do Ensino Médio, sendo a turma A composta de quarenta alunos matriculados, e a turma B, trinta e nove alunos matriculados. Dos professores participantes da pesquisa, ambos possuem licenciatura em Letras, sendo que o Professor A atua no colégio acerca de dez anos e participa do projeto OBEDUC acerca de um ano, e o professor B atua no colégio a quatro anos e não participa do projeto mencionado, mas aceitou colaborar com a pesquisa participando do Grupo de Estudos e das intervenções.

As turmas estudadas são compostas por alunos de quatorze a dezessete anos, todos oriundos da comunidade local e de localidades próximas. São em geral de famílias que sobrevivem com até dois salários mínimos mensais e possuem em sua maioria somente o Ensino Fundamental incompleto. Para melhor identificação e preservação da identidade, os sujeitos participantes passam a ser denominados de

---

acordo com as respectivas turmas A ou B, conforme subdividido pela pesquisadora, em que a turma A, o professor passa a ser identificado como PA e os alunos A1, A2, A3 [...] e na turma B, respectivamente, o professor passa a ser denominado PB e os alunos B1, B2, B3 [...]

#### 4.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

“Os dados [...] provêm das interações do investigador num contexto local, por meio das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse”. (GRAUE; WALSH, 2003, p.94). Assim, para a coleta de dados, utilizamos a observação direta e questionários abertos específicos para professores e alunos participantes.

Ao longo do Grupo de Estudos, utilizamos o diário de bordo para anotações sobre as principais percepções dos professores acerca dos textos estudados e de sua prática pedagógica. Realizamos ainda documentação do registro das falas dos participantes em momentos específicos das aulas, por meio de gravações de áudio e fotografias dos momentos de intervenção.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Lombardi e Saviani (2005) sintetizam que pesquisas orientadas pela dialética, buscam apreender o conjunto das conexões internas do fenômeno estudado, e isso, só é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Tomando o objeto em sua totalidade, torna-se um desafio captar o conflito, o movimento e as possibilidades de transformação. “Aprofundar no seu conhecimento é um caminhar do fenômeno à essência e isso nos leva a infinitas possibilidades.” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 85).

Para assegurar a participação dos sujeitos da pesquisa, realizamos primeiramente um contato inicial com os professores e a direção escolar para a coleta de declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou de instituição co-participante, conforme as normas do Comitê de Ética de Pesquisa.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (projeto aprovado na data de 20 de Julho de 2015, pelo número 1.154.461), foram realizados o envio e coleta do TCLE (termo de

consentimento livre e esclarecido) durante o período de três dias para os alunos e professores participantes.

Em seguida, os professores foram convidados a responder um questionário com questões abertas, com o objetivo de delinear seu perfil profissional e levantar informações sobre suas concepções de leitura, literatura e sua prática docente em sala de aula no que se refere ao ato de ler. Após as etapas iniciais da pesquisa, propusemos aos professores o início do Grupo de Estudos com as fundamentações teórico-metodológicas que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições para o ato de ler em sala de aula. Para o Grupo de Estudos contamos com o auxílio de alunas bolsistas do referido projeto.

Após apresentar aos professores os objetivos da pesquisa, organizamos um cronograma de leituras e estudos que seriam realizadas coletivamente. Os textos foram selecionados pela pesquisadora e divulgados aos professores para que pudessem conhecer o encaminhamento dos estudos ao longo dos encontros.

Os textos selecionados buscaram trabalhar os seguintes temas: Os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica, Marxismo e Educação, Leitura e Sociedade e Leitura Literária. Após estas leituras e estudos, realizou-se o estudo da obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de Gasparin (2012), que possibilitou a elaboração do planejamento de trabalho docente-discente e sua execução em sala de aula.

Os estudos tiveram início em Setembro de Dois Mil e Quinze e se estenderam até o final de Novembro do mesmo ano. Os encontros aconteceram uma vez na semana em uma sala de estudos reservada pelo colégio participante, totalizando vinte e quatro horas, distribuídas em oito encontros conforme tabela abaixo. Após os estudos, as intervenções em sala de aula tiveram duração de seis horas-aulas em cada turma participante.

#### Quadro 1 – Cronograma de leituras e objetivos do Grupo de Estudos

<b>GRUPO DE ESTUDOS:</b>
O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da Educação Básica
<b>OBJETIVO</b> O Grupo de Estudos tem como objetivo realizar leituras sobre o Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de repensar a apropriação do ato de ler junto à disciplina de Língua Portuguesa. Buscaremos desenvolver possibilidades de apropriação do ato de ler a partir

do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica e verificar as possíveis mudanças obtidas após os estudos e intervenções.	
<b>CONTEÚDOS</b> 1. Materialismo Histórico-Dialético 2. Pedagogia Histórico-Crítica 3. O ato de ler 4. Literatura e Prática Pedagógica.	
Data	Atividades
17/09/2015	<p>Apresentação do projeto</p> <p>Entrega de questionários e termos de compromisso para professores e alunos participantes</p> <p>Objetivo: Apresentar o conteúdo proposto para o Grupo de Estudos e verificar as concepções iniciais dos professores sobre o ato de ler e sua prática pedagógica frente à leitura literária, a fim de analisar o processo da síntese à síntese e verificar as possíveis mudanças obtidas após os estudos e intervenções.</p>
29/09/2015	<p>Texto 1: KONDER, L. <b>O que é Dialética</b>. São Paulo: Brasiliense, 2008.</p> <p>Objetivo: Compreender a Dialética Marxista como possibilidade de concepção de mundo no trabalho educativo, a fim de viabilizar uma práxis consciente em sala de aula.</p>
20/10/2015	<p>Texto 2: NETO, J. P. <b>Introdução ao Método de Marx</b>. São Paulo: Expressão Popular, 2011.</p> <p>Texto 3: DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. <b>Educação &amp; Sociedade</b>, Campinas, n.71, p. 79 – 115, jul. 2000.</p> <p>Objetivo: Compreender o método preconizado por Marx como caminho de possibilidades para o trabalho educativo em sua totalidade, visando desenvolver no aluno a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.</p>
27/10/2015	<p>Texto 4: CANDIDO, A. Primeira Parte. In: CANDIDO, A. <b>Literatura e sociedade</b>. 10ª Ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008.</p> <p>Texto 5: DUARTE, N. Et al. <b>O marxismo e a questão dos conteúdos escolares</b>. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil – HISTEDBR”. 9., 2012. Anais eletrônicos... João Pessoa: UFPB, 2012.</p> <p>Objetivo: Compreender a importância da Literatura como conteúdo clássico fundamental para a formação humana, sendo a catarse um momento de síntese dos conteúdos apreendidos.</p>
03/11/2015	<p>Texto 6: OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. À mesa com Alberto Manguel: contribuições da leitura literária na formação docente. <b>Revista NUPEM</b>, Campo Mourão, v. 5, n.8 p. 103-121, jan./jun. 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/268/235">http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/268/235</a>&gt;. Acesso em 10 mai. 2015.</p> <p>Texto 7: FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. <b>Revista Ibero-americana de estudos em educação</b>. v. 6, n. 3. p. 115-126. 2011.</p>

	Objetivo: Refletir sobre o papel da leitura literária como possibilidade de questionar e transformar a prática docente e repensar o ato de ler em sala de aula.
10/11/2015	<p>Texto 8: SAVIANI, D.A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. In: SAVIANI, D. <b>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</b>. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.</p> <p>Texto 9: GASPARIN, J. L. <b>Uma didática para a pedagogia histórico-crítica</b>. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.</p> <p>Objetivo: Aprofundar-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na didática preconizada por Gasparin (2011) a fim de elaborar um plano de trabalho docente-discente com o conteúdo leitura literária.</p>
17/11/2015	<p>Elaboração do plano de aula na perspectiva Histórico-Crítica</p> <p>Objetivo: Desenvolver um plano de trabalho docente-discente em que o conteúdo e a forma se complementam para a apropriação da leitura literária como um produto social que exprime condições históricas que possibilitam uma leitura e (re) leitura crítica da realidade.</p>
19/11/2015	Correção dos planos de aula

Fonte: A autora.

O Grupo de Estudos foi direcionado conforme propõe a dialética, visando superar as concepções iniciais dos professores para que, por meio dos estudos e abstrações, eles pudessem perceber a realidade enquanto uma totalidade construída pelos homens e a leitura como prática social inerente neste processo e instrumento de luta e combate a alienação. Os objetivos delineados em cada encontro possibilitaram o direcionamento da pesquisa e dos sujeitos para o percurso metodológico do próprio método dialético, que nas palavras de Gasparin (2012, p. x), consiste em:

[...] partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana.

Desse modo, a fim de retornar à prática social, propusemos uma nova forma de ação. Após o estudo da obra de Gasparin (2012), foi desenvolvido um planejamento de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica, com o conteúdo “Leitura literária”. Utilizou-se como instrumento inicial uma música de Chico Buarque, intitulada “Cálice”, para sensibilizar os alunos quanto ao conteúdo que seria trabalhado e, após o trabalho com a música, os professores utilizaram um

conto literário “Holocausto” de Caio Fernando de Abreu, como instrumento de leitura que possibilita a análise e compreensão da realidade social. A escolha da música, do conto e da organização do ensino em geral se deu coletivamente, em momento de estudo e preparação do planejamento juntamente com a pesquisadora. Durante a elaboração do planejamento, houve a necessidade de retomar os passos do planejamento, pois um dos professores, até então, desconhecia a proposta.

O planejamento foi aplicado nas duas turmas participantes durante seis horas-aulas e acompanhado pela pesquisadora, buscando perceber as apropriações dos professores e alunos, bem como as mudanças ocorridas a partir do processo inicial. As aulas foram gravadas em áudio e depois transcritas literalmente para uso de análise de dados. Após o desenvolvimento das aulas, alunos e professores responderam novamente a um questionário, abordando as possíveis mudanças percebidas durante o processo de trabalho em sala de aula.

Na busca por responder ao objetivo em que se propõe o trabalho, as fases da pesquisa foram analisadas qualitativamente, a fim de investigar as possíveis mudanças obtidas após a realização do Grupo de Estudos com os professores e suas intervenções em sala de aula. Para análise e interpretação dos dados utilizamos como referência o método dialético, a fim de verificar as mudanças e superações ocorridas durante todo o processo. Os dados obtidos e analisados se complementam mutuamente na busca pela interpretação e compreensão do todo em uma síntese, a expressão elaborada da prática social.

## 5 DA SÍNCRESE À SÍNTESE: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE-DISCENTE A PARTIR DE UM GRUPO DE ESTUDOS COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

[...]  
quanta gente  
quanto sonho  
quanta história  
quanto invento  
quanta arte  
quanta vida  
há dentro de um livro!

(AZEVEDO, 1998)

Tendo em vista o processo teórico-prático desenvolvido na pesquisa, este capítulo destina-se a apresentar os momentos de formação docente-discente fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica que em consonância com o Materialismo Histórico-Dialético, busca compreender o trabalho educativo como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Na busca por uma práxis transformadora, professores e alunos tornaram-se sujeitos ativos na pesquisa, tanto nos estudos como nas próprias análises realizadas durante as aulas. No intuito de romper a dicotomia teoria versus prática, durante o Grupo de Estudos, os professores puderam perceber que o trabalho pedagógico constitui-se de uma dimensão da realidade social global e a compreensão desta totalidade em suas múltiplas determinações é o que possibilita compreender e transformar sua prática pedagógica.

Assim, uma ação transformadora possibilita ao homem questionar e compreender os determinantes econômicos, sociais e históricos e assim realizar uma análise crítica da realidade e a efetivação da *práxis*, “reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico).” (GAMBOA, 2011, p. 9).

Na busca por efetivar este processo junto aos professores, buscamos em um movimento dialético de prática-teoria-prática conduzir os estudos e reflexões. Para análise dos resultados buscamos, em um primeiro momento, apontar

elementos norteadores da formação de professores e, assim, interpretar o Grupo de Estudos e as atividades desenvolvidas entre a pesquisadora e os professores.

#### 5.1 O GRUPO DE ESTUDOS: UM MOMENTO DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AÇÃO

Como descrito nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, o Grupo de Estudos foi desenvolvido em uma determinada Instituição Pública de Ensino da região Norte do Paraná com a participação de dois professores de Língua Portuguesa, a pesquisadora e duas alunas bolsistas do Programa OBEDUC.

Ao assumir a ação docente como objeto de análise nesta pesquisa, consideramos que não estamos nos referindo à prática de sujeitos isolados, mas à prática de homens que se desenvolvem e se confirmam num dado momento histórico, em um espaço contraditório entre o saber dominante e o saber dominado, em que a função de socializar o conhecimento historicamente acumulado pode estar respondendo a este ou aquele tipo de sociedade. Assim, ao propor uma formação para professores, “nos deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação.” (MARTINS, 2010, p.14).

Após o contato inicial com a instituição de ensino e aprovação do projeto, o convite para participação do Grupo de Estudos foi estendido a todos os professores da instituição, considerando a totalidade do processo de leitura, que perpassa todas as áreas do conhecimento, porém, devido à incompatibilidade de horários e as inúmeras tarefas incumbidas ao professor no momento de sua hora-atividade, muitos relataram não dispor de tempo para o estudo. Assim, tornou-se impossibilitada a participação de um número maior de professores.

Na perspectiva da classe dominante, a educação deve dar aos trabalhadores o mínimo possível para habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando-os às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2003). Entendemos que a educação pode estar a serviço do capital quando a mesma alienação produzida pelas relações de trabalho é reproduzida no interior do trabalho educativo, em que o imediatismo, a fragmentação do conhecimento e a dissociação entre teoria e prática, impedem a reflexão e embasamento teórico na prática pedagógica, bem como a disseminação da educação como instrumento de combate à alienação e luta de classes.

Para Marx (2004), o trabalho alienado é externo ao trabalhador, isto é, não pertence a si e o impossibilita de afirmar-se por meio dele. Torna-se a satisfação de uma necessidade fora de sua atividade principal. Duarte (2004a, p. 56) aponta ser um processo que ocorre de duas maneiras: “pela dissociação entre o significado e o sentido das ações humanas e pela impossibilidade existente, para a grande maioria dos seres humanos, de apropriação das grandes riquezas materiais e não materiais já existentes socialmente”.

Duarte (2004a) demonstra que a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram, historicamente, uma determinada forma de estruturação da consciência humana que se caracteriza pela dissociação entre o significado e o sentido da ação, retirando das pessoas a própria possibilidade de crescerem por meio de seu trabalho, pois neste movimento “[...] cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir” (MARX; ENGELS, 2007, p. 28). Nesta relação, consiste a própria contradição do sistema capitalista que impede o ser humano de desenvolver-se plenamente, pois há uma separação posta entre o produto do trabalho e o próprio trabalhador:

[...] o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que explora a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que empregam o produtor. (MARX, 1996b, p. 203, 204).

Saviani e Duarte (2010) complementam que este trabalho externo ao trabalhador é alienado e contraditório na medida em que o trabalhador é obrigado, por questões de sobrevivência, a vender sua mão de obra em troca de um salário. Para manter sua existência, o trabalhador deve então vender a parte mais importante de sua vida, sua atividade, o meio pelo qual ele poderia produzir sua essência.

Duarte (2008) ao ressaltar os aspectos da chamada “Sociedade do Conhecimento”, afirma que as concepções idealistas de educação têm se apoiado nesta ilusão. “Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações.” (DUARTE, 2008, p. 15). Com esta ilusão, muitas práticas educativas têm sido reduzidas à busca por resultados imediatos, que visam meras competências para a adaptação do aluno à vida social e produtiva do

capitalismo. Assim, há uma fragmentação entre o conhecimento científico e o saber prático, aspecto que contribui para a alienação do indivíduo frente a este tipo de sociedade.

Conceber a formação como instrumento para a resolução de problemas práticos e imediatos, “[...] em última instância, significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes.” (MARTINS, 2010, p. 27). Se o conhecimento mais valorizado no ambiente escolar passa a ser o do cotidiano, o objetivo do trabalho do professor deixa de ser a mediação do saber produzido pela humanidade para ser um simples organizador das práticas cotidianas. Segundo nossas leituras, reorganizar este processo pressupõe resgatar a função do trabalho educativo no que diz respeito à superação da prática cotidiana para a apropriação da prática social humana em sua totalidade.

Essa proposta se fundamenta na Filosofia da Práxis, tal como Gramsci conceituou o marxismo: “[...] a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”. (GRAMSCI, 1999, p. 103). Para Gramsci (1999), a dialética só está fundamentada se a filosofia da práxis for concebida em sua totalidade, integral e original que propõe uma nova fase no desenvolvimento do pensamento da humanidade, na medida em que supera as concepções tradicionais das velhas sociedades, e ao superar, integra em si os elementos vitais do desenvolvimento humano. Uma expressão renovada do desenvolvimento histórico-social.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente). (GRAMSCI, 1999. p. 101).

Saviani (2011a, p. 120) destaca que esta teoria está empenhada em articular teoria e prática, pois, “é um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimentando-se da teoria para esclarecer o sentido e dar

direção à prática”. Neste sentido, a filosofia da práxis afirma a necessidade do contato com o conhecimento produzido pela humanidade, no intuito de forjar um bloco intelectual que torne possível o progresso intelectual de massa e não limitar o conhecimento a determinados grupos. “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma”. (GRAMSCI, 1999. p. 103).

Duarte (2015, p.9) afirma que “[...] uma das características elucidadas pela Pedagogia Histórico-Crítica reside na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores”. O caminho deste processo refere-se à própria efetivação do trabalho educativo com a totalidade do conhecimento científico, artístico e filosófico “fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética”. (DUARTE, 2015, p.15). A partir de uma base teórica consistente o professor é instrumentalizado para apropriar-se da riqueza produzida pela humanidade, considerando sua dimensão histórica, social, política, econômica, ideológica, psicológica, para que, ao final do processo, haja a compreensão do todo, da própria realidade social. Neste sentido, o Materialismo Histórico-Dialético apresenta-se juntamente com a Pedagogia Histórico-Crítica como movimento teórico-metodológico pertinente para o processo de formação docente-discente.

Assim, tomamos como ponto de partida a prática inicial dos professores participantes, a fim de apreender as percepções dos sujeitos da pesquisa. No diário de bordo da pesquisadora, podemos constatar algumas observações pertinentes no primeiro encontro com os professores:

O professor B aponta que está ansioso pelas discussões, que durante sua atuação enquanto docente neste colégio a 4 anos, nunca participou de um Grupo de Estudos no ambiente escolar que tratasse sobre suas ações em sala de aula. O professor relata que sempre que a Universidade propõe algo para ser desenvolvido no espaço escolar, os professores participam de uma forma mais indireta. Relata que normalmente os pesquisadores trazem o material pronto, como é para ser feito, sem discussões e reflexões teóricas com os docentes. (DIÁRIO DE BORDO, 17/09/2015).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ao final dos momentos de estudo, a pesquisadora registrava em Diário de Bordo momentos significativos da participação e interação dos professores com o grupo para análise posterior.

Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea consiste na produção de sentidos, na formação docente-discente para além do imediatismo presente no cotidiano da sociedade capitalista. Neste sentido, utilizar da ação dos professores limitando-os a uma reprodução de um conteúdo sem que haja um aprofundamento, consiste em esvaziamento dos conhecimentos científicos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, defende-se a participação ativa dos docentes como sujeitos de pesquisa, que em seu trabalho educativo se desenvolvem e se transformam juntamente com o desenvolvimento da realidade social pesquisada, ou seja, sua prática pedagógica.

Assim, a pesquisa sinaliza a necessidade de uma formação teórica consistente capaz de orientar e de se fazer refletir sobre a prática pedagógica como expressão da própria prática social, sendo o espaço escolar “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2011a, p. 14), socialização esta que só pode ser efetivada na medida em que superando o senso comum, o professor busca formas adequadas, para juntamente com os alunos, atingir níveis mais elevados de consciência humana frente ao conhecimento historicamente elaborado.

Ao tratar da apropriação do conhecimento humano, Abrantes e Martins (2007) exemplificam este processo com imagem de um mergulho. Um indivíduo imerso na realidade imediata, sem o apoio consistente do conteúdo que sintetiza a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar nas inúmeras informações caóticas, ou simplesmente realizar pequenos avanços à custa de muito se bater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água. Assim, torna-se inadmissível omitir no trabalho educativo uma sólida formação teórica ou deixá-la como fator de menor importância frente ao imediatismo pragmático vivenciado nos nossos tempos.

Duarte (2004b) complementa que, no modo de vida capitalista, a prática imediata corre o risco de ser apenas um fetichismo da totalidade da prática humana. Nela, os indivíduos só “[...] vêem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social” (DUARTE, 2004b, p. 9). Assim, a prática social entendida na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, não pode ser entendida como pragmatismo e ficar alheia às possibilidades históricas existentes.

Dada a importância da participação direta dos sujeitos da pesquisa para a apropriação ativa do conhecimento, questionamos os professores sobre o seu conhecimento a respeito da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo ela fundamentação norteadora dos documentos oficiais do Estado do Paraná e objeto de estudo deste grupo. Em um dos diários, a pesquisadora relata:

Os professores apontam que durante sua formação inicial (Letras) não tiveram contato com este conteúdo, apenas com os pressupostos gerais do Marxismo na disciplina de Filosofia. O professor A relata que por participar das reuniões do Programa OBEDUC durante este ano tem tido um contato maior com estas leituras, porém que ainda desconhece sua efetivação na prática. (DIÁRIO DE BORDO, 29/09/2015).

Neste relato podemos perceber a fragilidade da formação dos professores, tanto inicial como continuada e o esvaziamento de fundamentos científicos no processo de formação dos professores para sua práxis educativa. Concordamos com Leontiev (1978, p. 267), ao afirmar que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Neste processo, o homem torna-se homem por meio da formação, ou seja, instrumentalizado pelo conhecimento historicamente acumulado.

#### 5.1.1 Prática Social Inicial da Leitura junto ao grupo de professores

A pesquisa apresentada elucida a necessidade de retomar o discurso crítico, que busca pelas esferas do conhecimento, explicitar a relação entre educação e sociedade, sendo o trabalho educativo uma categoria da própria prática social. (SAVIANI, 2011a). Assim, encontramos no ato de ler, uma dimensão fundamental da práxis docente, que propõe inquietações pertinentes ao processo de fragmentação do conhecimento, tendo em vista as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura, como a dificuldade de compreensão e percepção do conteúdo a ser lido e as relações pouco estabelecidas deste conteúdo com a realidade social global. No intuito de realizar uma leitura inicial da realidade, verificamos, por meio de um questionário, as percepções iniciais dos professores no que se refere à concepção de leitura, literatura e prática pedagógica da leitura literária.

Quadro 2 – Questionário inicial dos professores

Questões:	PROFESSOR A (PA)	PROFESSOR B (PB)
a) Concepção de Leitura	Prazer, construção e modificação da realidade.	Viajar na imaginação, conhecer novas histórias, relaxar e adquirir conhecimentos.
b) Concepção de Literatura	É a arte da palavra, representação da realidade de forma artística.	São os mais diversos tipos de leituras, envolvendo todos os gêneros textuais.
c) Importância da leitura literária na vida dos alunos	Ter contato com realidades que não fazem parte do seu cotidiano. Permitir ao aluno compreender a si mesmo.	A leitura enriquece vocabulários, os alunos adquirem conhecimentos, tornam-se críticos e passam a ter prazer para ler e não por obrigação.
d) Importância da leitura na sua vida pessoal	Além de melhorar a comunicação oral e escrita, me dá muito prazer.	A leitura é um momento de prazer nas minhas horas vagas, pois me desligo de todos os meus problemas.
e) Importância da Leitura na sua vida profissional	Através da leitura tenho acesso a um vasto conhecimento histórico, filosófico.	Enriquece meus conhecimentos, adquiro novos vocabulários e fico por dentro dos temas atuais.
f) Você se considera um leitor crítico? Por quê?	Sim. Busco as informações fora da superfície do texto, as proposições e ideias que estão intrínsecas no texto.	Sim. Porque tudo que leio gosto de fazer questionamentos e comparar com outras leituras, para visualizar as mudanças que estão acontecendo.
g) Quais os encaminhamentos necessários para desenvolver nos alunos o ato de ler, utilizando a leitura literária?	Termos mais tempo e espaço físico adequado para esse trabalho. Salas cheias não favorecem a leitura literária.	As leituras primeiramente tem que ser atrativas para despertar o interesse desses alunos.
h) Como você propõe a leitura literária em sala de aula?	Faço a explanação sobre a escola literária no qual pertence o texto a ser trabalhado, suas influências e depois a leitura.	Eu levo para a sala textos impressos e instigo eles a lerem, fazendo comentários que despertem o interesse dos alunos.
i) Quando apresenta um texto pela primeira vez aos alunos, você propõe a leitura silenciosa, em voz alta ou você lê para os alunos?	Leitura silenciosa e, em seguida, leitura em voz alta.	Leitura silenciosa para se apropriarem do conteúdo proposto.
j) Quais as principais dificuldades em promover a leitura literária em sala de aula?	Os alunos leem pouco fora do ambiente escolar, isso atrapalha o trabalho com o texto literário.	Os alunos tem resistência em ler qualquer tipo de livro, pois não são estimulados a ter o gosto pela leitura prazerosa.

Fonte: A autora.

Ao analisar o questionário desenvolvido, podemos entender o motivo pelo qual defendemos a necessidade do trabalho educativo em prol da superação do cotidiano, tal como defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nas concepções iniciais, percebe-se que o entendimento da leitura preconizado pelos professores está relacionado a um processo de conhecimento, porém, ainda de uma forma sincrética: “Prazer, construção e modificação da realidade.” (PA); “Viajar na imaginação, conhecer novas histórias, relaxar e adquirir conhecimentos”. (PB). Silva (1984) aponta que a leitura envolve compreensão e significa a busca por uma saída de si ou um projeto de busca de novos significados, [...] “ao aprender a ler, o indivíduo executa um ato de compreender as relações humanas registradas através da escrita; assim, o ler torna-se antes de tudo compreender.” (SILVA, 1984, p. 2).

Desta forma, o ato de ler constitui-se uma ponte para a tomada de consciência e também um modo de existir que possibilita ao indivíduo compreender-se no mundo. Este movimento ocorre por meio de conflitos do leitor com o texto, em que compreende, concorda, discorda, questiona, e este movimento, somado a suas experiências, possibilita como resultado transformar o texto como objeto de sua compreensão e ao mesmo tempo transformar-se. (SILVA, 1984). Neste sentido, o autor aponta três propósitos fundamentais para a leitura: “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem.” (SILVA, 1984, p. 45).

Assim, torna-se perceptível que a apropriação da leitura está relacionada a uma complexa relação de funções psíquicas. Manguel (1997) relata que o ato de ler relaciona-se a um processo que envolve visão, percepção, inferência, julgamento, memória, conhecimento, experiência, ou seja, a coordenação de centenas de capacidades diferentes, por meio das quais, o leitor, desenvolve sentidos, atribui significados e depois os decifra. “Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar é nossa função essencial.” (MANGUEL, 1997, p. 20). Dessa forma, o ato de ler pressupõe mobilização mental, que, somada às experiências do sujeito, possibilita a percepção integral do objeto da leitura, a síntese de suas múltiplas determinações. (MARX, 2008a; MARX, 2011.)

A educação, nesse sentido, pode ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita do texto, a fim de oportunizar o desenvolvimento do psiquismo nas esferas mais desenvolvidas da experiência social acumulada, sendo que este movimento só é possível pela socialização do conhecimento. Porém,

contraditoriamente a este posicionamento, encontramos nas concepções pedagógicas ditas atuais, uma ilusão da chamada “Sociedade do Conhecimento”, referindo-se que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.” (DUARTE, 2008, p. 15). Neste sentido, não existiria conhecimentos universais e necessários para a apropriação das riquezas historicamente produzidas.

Em contrapartida a estas concepções, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta que o objetivo da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. (DUARTE, 2015). Neste sentido “[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

No intuito de refletir sobre a questão B e C que trata da concepção de literatura e de sua importância para a formação dos alunos, destacamos o conteúdo clássico literário como um caminho de possibilidades para a apropriação da experiência histórica da humanidade, uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano.

No questionário apresentado, os professores definem a literatura como “[...] a arte da palavra, representação da realidade de forma artística.” (PA); “São os mais diversos tipos de leituras, envolvendo todos os gêneros textuais.” (PB). No que tange a sua importância, referem-se a ela como instrumento que propicia um enriquecimento na formação do aluno para além das esferas cotidianas.

Ao tratar deste tema, Assumpção (2014, p. 117), aponta que a literatura é, ao mesmo tempo, “autoconhecimento afetivo, ou seja, elevação do “eu” emocional ao plano do “nós” emocional, mas não um “nós” que seja apenas compartilhamento do que cada um sente no seu cotidiano e sim um “nós” que é desenvolvimento”. Em outras palavras, a literatura produz um efeito estético sobre o indivíduo: reflete a realidade objetiva e ação dos homens em suas relações sociais, ou seja, constitui-se de elemento de mediação para o desenvolvimento do sujeito.

Entendemos que a dinâmica do cotidiano em si não permite o desenvolvimento pleno do indivíduo, mas, ao entrar em contato com a produção do gênero humano, o seu feito reelabora sentimentos e vivências. Como parte desta

produção, a literatura coloca o indivíduo diante de outras possibilidades e, com isso, obriga o indivíduo a superar suas sensações biológicas e a ver o que ele antes não via, ouvir o que não ouvia, sentir o que não sentia. (LUKÁCS, 1970), ou seja, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2011, p. 177).

A apropriação do conteúdo literário desenvolve no indivíduo uma nova conduta na sua forma de ser, pensar e agir, viabiliza a percepção do outro e do mundo, a faculdade de pensar e analisar os grandes problemas sociais.

O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta — da maneira acima referida — uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente no macrocosmos do desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Ao ser transformado em um ser “para nós”, ou seja, ao reproduzir a realidade social por meio da individualidade do sujeito, cria-se uma reflexão e autoconsciência sobre a ação humana. A leitura literária se constitui, neste sentido, como atividade de linguagem, de pensamento, percepção, memória, atividade de natureza dialógica que materializa a compreensão do mundo e possibilita o desenvolvimento humano.

Este desenvolvimento está vinculado à formação de uma consciência necessária para orientar as ações do homem, tornando-os sujeitos de processos transformadores e representativos das conquistas consolidadas pelo gênero humano, confirmando em si:

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Porém, na sociedade de classes, o desenvolvimento humano torna-se limitado, determinado pelo caráter restrito de sua própria atividade, na divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico. No que tange à literatura, Candido (2011) afirma que há uma estratificação de suas fruições, restringindo suas possibilidades segundo as classes sociais.

[...] na medida que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade, para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. (CANDIDO, 2011, p. 188-189).

O autor concorda que essas modalidades são importantes, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, são impedidos de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011). Assim, com os estudos realizados, compreendemos que a sistematização de obras de literatura clássica se faz imprescindível para a formação humana, na medida em que transformam os conhecimentos e ampliam as possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo ao redor, sendo que, o homem em sua totalidade necessita desta apropriação para a humanização e enriquecimento da formação de sua personalidade, bem como das relações estabelecidas em seu meio social.

Neste sentido, a questão D abordou junto aos professores a importância da leitura para a vida pessoal, onde eles apontaram: “Além de melhorar a comunicação oral e escrita, me dá muito prazer.” (PA) e ainda que “A leitura é um momento de prazer nas minhas horas vagas, pois me desligo de todos os meus problemas.” (PB). Ao tratar sobre a importância da leitura na formação profissional, o professor A destacou que “Através da leitura tenho acesso a um vasto conhecimento histórico, filosófico” e o professor B enfatizou que “Enriquece meus conhecimentos e adquire novos vocabulários e fico por dentro dos temas atuais”. (PB).

Neste movimento, Manguel (1997) aponta que para cada indivíduo, o efeito da leitura é único, pois ao usar uma ideia do texto lido, uma frase, uma imagem, o indivíduo realiza suas próprias inferências, somando a um conjunto de reflexões próprias, experiências pessoais, leituras anteriores. Com isso, para cada leitor o texto se encontra inacabado, deixando sempre um espaço para o leitor construir o seu próprio texto.

Oliveira e Cunha (2013) concordam que o professor leitor de literatura desenvolve certa sensibilidade frente à sua prática pedagógica, vivenciando por meio das obras literárias, experiências, desafios, dificuldades, que auxiliam no reconhecimento do trabalho docente. Assim, a leitura literária é um conteúdo indispensável na formação dos professores em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois “[...] a prática docente poderá ser questionada e transformada por intermédio de uma leitura crítica: o estudante e o docente praticantes da leitura literária subversiva poderão vir a ser manipuladores das palavras, sendo menos manipulados por elas.” (OLIVEIRA; CUNHA, 2013, p. 119).

Os professores participantes apontaram, na questão F, que se consideram leitores críticos, afirmando: “Busco as informações fora da superfície do texto, as proposições e ideias que estão intrínsecas no texto.” (PA) e também que “Sim. Porque tudo que leio gosto de fazer questionamentos e comparar com outras leituras, para visualizar as mudanças que estão acontecendo.” (PB). Assim, consideramos que uma leitura crítica leva o indivíduo a produzir e construir suas próprias leituras, relacionando-as com suas vivências e inquietações, desenvolvendo uma conduta crítica sobre as contradições da sociedade e objetivando a sua transformação.

Ao tratar sobre os encaminhamentos necessários para desenvolver o ato de ler nos alunos em sala de aula, o professor A relata a necessidade de “Termos mais tempo e espaço físico adequado para esse trabalho. Salas cheias não favorecem a leitura literária.” (PA) e o professor B afirma que “As leituras primeiramente tem que ser atrativas para despertar o interesse desses alunos.” Sobre suas ações ao propor a leitura literária em sala de aula, o professor A aponta “Faço a explanação sobre a escola literária no qual pertence o texto a ser trabalhado, suas influências e depois a leitura.” (PA). O professor B relata que busca realizar “comentários” que despertem o interesse dos alunos, porém não explicita no questionário qual seria o conteúdo dos comentários realizados. “Eu levo para a sala textos impressos e instigo eles a lerem, fazendo comentários que despertem o interesse dos alunos.” (PB).

A prática da leitura literária em sala de aula indica a superação do cotidiano para a incorporação dos conhecimentos científicos, filosóficos, um movimento de formação superior do pensamento, em que “A mente deve selecionar, reprimir,

amaciara, enfatizar, correlacionar e organizar de acordo com a disposição, com a proposta ou com as exigências feitas sobre essa mente.” (SILVA, 1984, p. 19).

Neste sentido, destaca-se a ação docente como um dos fatores determinantes na experiência do leitor com o texto, selecionando obras adequadas que viabilizem conhecimentos e vivências que influenciem o desenvolvimento da sensibilidade humana. O trabalho com a leitura a partir da Pedagogia Histórico-Crítica sugere o movimento da dialética materialista, conforme sugeriu Marx (2008a) nos seus estudos sobre o Método da Economia Política, onde o conhecimento se dá com a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato.

No processo da leitura, este movimento se daria a partir prática inicial da leitura, e por meio desta, o professor realiza as mediações, abstrai as categorias marxianas e as determinações sociais necessárias para compreender o todo, para que o aluno tenha condições de alcançar um novo nível de desenvolvimento, a síntese do conhecimento trabalhado.

Neste sentido, para decodificar a linguagem escrita em fala torna-se necessário primeiramente, compreender o texto escrito. Porém “[...] se a linguagem escrita deve ser compreendida antes de ser decodificada em fala, então, não é necessário decodificá-la em fala. Nós podemos ler – no sentido de entender o que está impresso – sem produzir ou imaginar sons.” (SMITH, 2003, p. 52). Na questão I, os professores participantes foram questionados sobre a forma utilizada pelos mesmos para apresentar um texto para os alunos em sala de aula. Os professores relatam: “Leitura silenciosa e, em seguida, leitura em voz alta”. (PA) e “Leitura silenciosa para se apropriarem do conteúdo proposto”. (PB)

Neste sentido, a pesquisa defende a leitura silenciosa, ao considerar que escutar um texto proferido, tarefa acessível a um analfabeto, não se pressupõe, a apropriação do ato de ler. “É possível incluir a compreensão na definição da leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de leitura: ler é tomar conhecimento do texto gráfico.” (BAJARD, 2007, p. 24). Assim, os olhos são como porta de entrada no mundo, o maior dos sentidos pelo qual nos apropriamos do conhecimento. Ao ler, silenciosamente, o sentido das palavras não estão sujeitos a orientações, esclarecimentos ou censura. (MANGUEL, 1997). “A leitura silenciosa, permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor singular.” (MANGUEL, 1997, p. 68).

Ao defender a leitura silenciosa como ato de produção de sentidos individuais, concordamos com Candido (2006) que aponta a necessidade de buscar a integridade da leitura literária, fundindo texto e contexto numa interpretação dialética. Para o autor, a dimensão social da obra importa não como fator externo, mas na medida em que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno, ou seja, a “literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre.” (CANDIDO, 2006, p. 29).

Candido (2006) afirma que a leitura literária perpassa por múltiplos aspectos como dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas. Neste sentido, na última questão, os professores apontam as principais dificuldades encontradas em promover o ensino da leitura literária em sala de aula. Segundo os professores “Os alunos leem pouco fora do ambiente escolar, isso atrapalha o trabalho com o texto literário”. (PA); “Os alunos tem resistência em ler qualquer tipo de livro, pois não são estimulados a ter o gosto pela leitura prazerosa.” (PB).

Nos estudos de Souza e Giroto (2013), compreendemos a necessidade de um contexto significativo para o ensino da leitura, ou seja, uma organização do ensino mediada por estratégias de compreensão, a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido.

Na prática escolar, este movimento acontece por meio da organização do trabalho docente. Trabalhar com a literatura como conteúdo clássico, objeto de leitura em sala de aula, possibilita discutir sobre questões fundamentais da vida humana e da realidade social, buscando a formação do ser humano em sua totalidade e o desenvolvimento de sua consciência social.

Incorporando a mediação como possibilidade de apropriação da essência do fenômeno, ou seja, o ato de ler, Saviani (2008) sugere um processo pedagógico em que a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática social é o ponto de partida e de chegada deste processo. A educação ocorre mediando os momentos de Problematização, Instrumentação e Catarse. Este mesmo movimento aparece no método de Marx (2008) como as abstrações, ou seja, o processo de análise que possibilita chegar a uma rica totalidade de determinações, uma nova prática social do fenômeno estudado. O curso deste movimento é que direcionou o momento de estudos e de reflexões do grupo, a fim de superar o conhecimento imediato para a compreensão da totalidade do ato de ler.

### 5.1.2 Teoria: a problematização, instrumentalização e catarse como instrumento de compreensão e análise da realidade investigada

O conhecimento da realidade se inicia pela prática social, para assim superar a sua aparência e compreender sua essência. Neste movimento, torna-se possível produzir conhecimento sobre aquela realidade e intervir nela de forma consciente. Para tanto, Abrantes e Martins (2007, p. 319) nos esclarece:

[...] a vinculação que o sujeito do conhecimento deve realizar com a prática social não se limita ao contato pragmático com a realidade, ocorrendo somente se o indivíduo se apropriar dos fenômenos reais em suas múltiplas determinações. Para isto, é necessário conhecer os pensadores e os pensamentos, integrar-se, pela via das apropriações, às questões filosóficas e científicas que se objetivam em obras humanas imprescindíveis para que o sujeito do conhecimento tome consciência do seu tempo histórico, de suas possibilidades e limites. É preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar.

Captar a realidade a partir de sua aparência não assegura a compreensão da totalidade do objeto. Somente por meio do pensamento teórico e de suas abstrações, categorias simples que ao articularem-se entre si é que o conhecimento retorna à realidade concreta. Compreendido nestes pressupostos, o movimento do método pedagógico incorpora a mediação como possibilidade de conhecimento teórico da relação entre o sujeito e a realidade investigada. Abrantes e Martins (2007, p. 367-368), exemplificam este movimento realizado pelo pensamento:

[...] o código genético (concreto pensado) jamais será apreendido imediatamente pela observação do sangue (concreto aparente); no entanto, o homem tornou-se capaz de conhecê-lo por meio do pensamento abstrato, ao distanciar-se temporariamente do concreto aparente, que, perdendo sua concretude superficial, adquire outro modo de existência: a existência como abstração. Esta, por sua vez, alcança outro nível de concretude representada por teses teóricas, equações, ideografias etc. que, em toda sua abstração e abrangência, se aplicam e guiam a prática concreta sustentada por tais conhecimentos.

Assim, o momento de teorização no grupo de pesquisa esteve interligado à prática inicial, porém como proposta de superação desta para a apropriação do conhecimento científico. A problematização é o momento que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado, o processo de busca, de investigação para

solucionar as questões em estudo por meio de situações-problemas. Um momento de análise da prática e da teoria, em que a totalidade apresenta-se como resultado de múltiplos aspectos. Os conteúdos surgem das próprias necessidades sociais, questões que precisam ser superadas em uma dimensão global e, concomitantemente, respondem as questões do grupo. O conhecimento é um produto social que surge das necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, etc.(GASPARIN, 2012).

Os questionamentos e as dimensões estiveram presentes ao longo dos estudos e dos conteúdos, buscando abordá-los enquanto necessidades sociais vinculadas a dimensões históricas, políticas, culturais, que compõe a totalidade do conhecimento. A problematização, instrumentalização e catarse são momentos que se complementam no processo de formação em busca da apropriação teórica dos conhecimentos, uma consciência que possibilita a práxis pedagógica.

A instrumentalização apresenta-se como momento de incorporação dos instrumentos teórico-práticos para apropriação do conhecimento enquanto produção social e histórica. Para esta etapa do processo dialético, propusemos estudos e fundamentações teóricas, partindo do método até chegar à prática vivenciada em sala de aula. Buscamos desenvolver, ao longo dos textos, possibilidades para que os professores pudessem perceber a importância dos conteúdos escolares (Leitura e Literatura) para a formação humana e como se organizar uma proposta de ensino com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Os professores participaram com discussões, análises e sínteses que iam sendo socializadas junto ao grupo ao longo do processo de formação. Podemos observar durante os estudos, que os apontamentos dos professores demonstraram as diversas dimensões do conteúdo proposto:

Sobre o estudo do método, o PB comenta que o estudo de Marx vai se adequando conforme o contexto social e partindo da realidade material. “É por isso que vemos o quanto seus estudos estão atuais e ainda estão presentes na realidade atual, no capitalismo. Na educação, em minha prática tenho buscado levantar essa realidade do aluno e fazer este direcionamento para que o aluno tenha essa visão do todo. (PB)” (DIÁRIO DE BORDO, 20/10/2015).

Percebemos que com o processo de estudos, os professores começam a ter uma percepção do método e suas relações com sua prática pedagógica,

compreendendo que sua prática está vinculada a uma dimensão conceitual, social, política, econômica e que este todo, possibilita compreender a educação enquanto um processo em constante desenvolvimento. Neste sentido, Marx e Engels (1963 v. 3, p.195 apud NETTO, 2001, p. 31) enfatizam que “[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos.”

Durante os estudos do método, o PA sintetiza que para Marx o papel do sujeito é essencialmente ativo para apreender não a aparência ou forma do objeto, mas a essência do objeto como um processo. O sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los para chegar num todo. O PA questiona a pesquisadora: “Este seria o movimento da dialética? Não o todo perfeito, mas um ponto que me possibilite chegar a novos conhecimentos. Não tem um final, é um processo ativo. Na sala de aula muitas vezes não conseguimos fazer esse movimento, mas saber disso é muito interessante para vermos de outra forma e deixarmos de sermos tão passivos e ter mais atitudes em sala de aula. A educação é um processo que não acaba, tem sempre uma contradição, uma superação necessária em nossa realidade.” (DIÁRIO DE BORDO, 20/10/2015).

O estudo do método e do movimento explicitado por Marx (2008) na análise da economia política, possibilitou aos professores perceber que, assim como a análise da economia política consiste em elevar-se do abstrato ao concreto por meio dos determinantes constitutivos da realidade, no conteúdo escolar este movimento também ocorre, sendo necessário analisar o conhecimento em suas múltiplas determinações, no qual o trabalho educativo exerce uma função mediadora entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas.

Netto (2011, p. 45) aponta que “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz sua riqueza (concreção) real.” Considerando estas contribuições, tornou-se possível perceber esta “riqueza” no próprio discurso dos professores:

O PA observa que as dimensões que Marx aponta para analisar a sociedade estão presentes também na Literatura, pois sua construção e desenvolvimento perpassa um contexto histórico, de poder, ou seja, ela é um reflexo da sociedade que acompanha o movimento e o processo de mudança do próprio homem. O PA destaca que as correntes literárias se produziram com o processo de

produção e transformação do próprio homem, dos seus conflitos, contradições. (DIÁRIO DE BORDO, 20/10/2015).

Marx (2009) esclarece, nesse sentido, que ao estabelecerem as relações sociais de acordo com sua produtividade material, os homens produzem também princípios, ideias, categorias de acordo com suas relações sociais. As relações sociais para Marx estão intimamente ligadas às forças produtivas, são produtos históricos e transitórios. “O moinho manual supõe uma divisão distinta daquela requerida pelo moinho a vapor.” (MARX, 2009, p. 125), ou seja, enquanto o movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano, o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial. Desta forma, ao adquirir novas forças produtivas, o homem transforma o seu modo de produção e ao transformá-lo, transforma todas as suas relações sociais. Contextualizando o método com o conteúdo “Literatura” percebemos algumas apropriações dos professores:

Ao discutir sobre a Obra “Senhora”, o PB relata que esta obra vincula-se a uma dimensão histórica, social, cultural, econômica. O PB analisa que as questões tratadas no livro encontram-se presentes nos dias de hoje, a literatura possibilita explicar as mudanças e o desenvolvimento histórico. O PA aponta que a dimensão social se apresenta muito forte na literatura, a influência dos valores da sociedade nas relações sociais presentes nas obras. Que não existe um livro que não te acrescente alguma coisa. A literatura faz com que construa mundos, significados. Porém afirma que na televisão está tudo pronto e os alunos estão acostumados com estas facilidades, então questiona: “Como fazer com que os alunos se interessem”? (DIÁRIO DE BORDO, 27/10/2015).

No que tange ao questionamento do professor sobre o interesse do aluno ao seu processo de aprendizagem, Saviani (2015b) esclarece que o objetivo do trabalho educativo é o desenvolvimento do aluno, logo, seus interesses devem ser levados em conta. Porém, segundo o autor devemos indagar: “De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto?” (SAVIANI, 2015b, p. 40). Com este questionamento, o autor fundamenta que o aluno empírico tem determinados desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata vivenciada, sendo que, nem sempre suas aspirações correspondem aos interesses necessários à formação de um sujeito concreto, que se desenvolve segundo condições sociais determinadas.

O trabalho educativo, ao olhar para o sujeito concreto, organiza-se de forma a desenvolvê-lo em uma relação dialética com o outro e com a produção humana. Assim, a partir de uma base teórica consistente, o professor é instrumentalizado à apropriar-se da riqueza produzida pela humanidade e considerando sua dimensão histórica, social, política, econômica, ideológica, psicológica, entre outras, busca-se formas possíveis para a transmissão do saber elaborado e a formação do aluno concreto com interesses no âmbito social, cultural, econômico, político, entre outros.

Leontiev (1978), ao estudar o processo de apropriação, afirma que se trata de um processo ativo que não se transmite pela via da hereditariedade, mas na produção da atividade humana, o que nos faz reconhecer, o seu caráter formativo, pois, por meio deste processo, são reproduzidas no indivíduo as aptidões e funções humanas historicamente formadas, mediadas pelas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, um processo educativo de transmissão do conhecimento acumulado e produzido historicamente.

Assim, em uma perspectiva Histórico-Crítica podemos sintetizar que o aprendizado cria sentidos por meio da apropriação do conhecimento, ou seja, pela incorporação das conquistas da humanidade. O interesse pelo conhecimento é fruto do trabalho educativo e “[...] alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização.” (DUARTE, 2008,p.34). A essas contribuições, Saviani (2012, p.11) questiona:

Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana?.

A definição dos conteúdos escolares é uma das questões fundamentais para o trabalho educativo. Ao defender o ensino e a aprendizagem dos clássicos, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta ser este um caminho de possibilidades para a apropriação da experiência histórica humana. (DUARTE, 2015). A apropriação dos conhecimentos mais elaborados colabora ainda para a formação das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da consciência, que possibilita o

desenvolvimento humano e a superação dos limites utilitaristas do alienante cotidiano da sociedade capitalista.

Na Introdução à Crítica da Economia Política, Marx (2008) aponta que a sociedade burguesa é a mais desenvolvida organização e a partir dela poderia se compreender as formas anteriores de civilização. Neste sentido, Saviani (2008; 2011a; 2012) considera que para o processo educativo também existem elementos fundamentais, conhecimentos clássicos que são referenciais no processo de transmissão-assimilação. Neste sentido, encontramos na arte e em suas diversas manifestações, possibilidades efetivas de produzir a humanidade elaborada historicamente e recuperar os sentidos humanos alienados pela sociedade capitalista. Fruto da história da humanidade, a arte reúne representações subjetivas que traduzem a realidade concreta elaborada ao longo do desenvolvimento histórico.

Ao estabelecer relação entre conteúdo e forma, a obra de arte impulsiona o contato com a gênese e o desenvolvimento da história da humanidade, o que não pode ser feito de forma imediata, pois exige uma superação do cotidiano, um confronto da subjetividade do receptor com a própria essência da realidade social.

Duarte (2015) explica a necessidade de situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação do indivíduo. Aponta que, independente de se situar no campo das artes, ciências ou filosofia, a sua eficácia no âmbito educativo é determinada pela riqueza de seu conteúdo, quanto pelo seu significado em determinado momento para o desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. (DUARTE, 2015, p. 18). Assim, um ensino intencionalmente organizado, possibilita por meio de formas adequadas, que a relação entre conteúdo e forma de uma obra literária, por exemplo, chegue ao aluno pela mediação de uma forma didática e de um conteúdo objetivado para o conhecimento humano.

#### 5.1.2.1 A categoria catarse no Grupo de Estudos: o planejamento de trabalho docente-discente como possibilidade para o ensino da literatura

Esta unidade possibilitou aos professores expressar a categoria catártica do processo formativo, a síntese do conhecimento apropriado ao longo do processo. A

catarse, para a Pedagogia Histórico-Crítica, só é possível pelo movimento da síncrese à síntese, o que expressa uma nova forma de entender a prática inicial. Neste momento, evidencia-se que a realidade conhecida como natural não é exatamente desta forma, mas é histórica, social, política, produzida pelos homens em determinado tempo e lugar a fim de atender as necessidades socioeconômicas situadas desses mesmos homens. (GASPARIN, 2012).

Neste sentido, a expressão elaborada dessa nova síntese se deu por meio da elaboração de um planejamento de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. A escolha pela Didática preconizada por Gasparin (2012) refere-se, às suas possibilidades de traduzir os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e a unidade da categoria conteúdo e forma para o trabalho educativo em sala de aula.

Quadro 3 – Projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica

Instituição: _____ Professor (a): _____ Disciplina: _____ Unidade: _____ Ano Letivo: _____ Bimestre: _____ Série/ano: _____ 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  2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.  2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação Aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.  2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.  2) Expressão prática da síntese.  Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.  2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

Fonte: Gasparin (2012, p. 159).

Tendo como parâmetro o quadro apresentado, observamos que a educação passa a ser compreendida como mediação da prática social global. A prática social se põe tanto como ponto de partida como também ponto de chegada do processo educativo, decorrendo assim um método pedagógico, em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas (prática social inicial), condição para que levantem os problemas postos pela prática social em diferentes dimensões (problematização) e por meio de instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a incorporação do conhecimento científico como elemento integrante da própria vida do aluno (catarse). Assim, o conhecimento retorna à prática da qual partiu, visando agir sobre ela de forma consciente (prática social final). (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2008).

Assim, torna-se imprescindível a mediação do professor para que haja uma apropriação do conhecimento historicamente elaborado, pois cabe a ele, a tarefa do ato de ensinar. Neste sentido, podemos afirmar que não basta uma forma didática, mas sim, uma forma que exprima todo conteúdo em suas ricas possibilidades de determinações. Ao tratar sobre esta categoria dialética, Cheptulin (1982) esclarece:

O específico para a categoria de “forma” é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura de conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior. Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno. (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

Neste sentido, a forma proposta por esta Didática da Pedagogia Histórico-Crítica é aquela capaz de unir-se ao conteúdo, estabelecer uma relação entre o cotidiano e o não cotidiano, valorizando as experiências de cada aluno, mas sem perder de vista as experiências acumuladas pela humanidade. Os resultados obtidos com essa forma didática de trabalho docente-discente apresentam-se como possibilidades para a apropriação do conhecimento significativo e como instrumento de formação humana.

Com a fundamentação proposta, os professores puderam elaborar um planejamento de trabalho docente-discente a ser desenvolvido em sala de aula, a partir do tema “Leitura Literária”, considerando a literatura como conteúdo clássico e

pertinente para o desenvolvimento humano. Durante a elaboração do projeto tornou-se perceptível o envolvimento ativo dos docentes, na seleção de conteúdos e instrumentos, operações e ações de que possibilitassem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na elaboração de sentidos e significados frente ao ato de ler.

Os professores apontam que não conheciam esta forma de planejamento conforme a Didática proposta por Gasparin (2012). A pesquisadora retoma alguns aspectos principais que devem estar presentes no planejamento e juntos iniciam sua elaboração. O professor A aponta a necessidade de contextualizar o título do conto escolhido o “Holocausto” com o período histórico retratado no texto, discutindo com os alunos o holocausto da sociedade atual, o sacrifício e a desumanização do homem frente à sua realidade e o sacrifício diário no tráfico, na violência. O professor B complementa que diariamente vive-se um holocausto em vida. O professor A afirma a necessidade de o aluno perceber que este holocausto ainda está presente na vida atual, aponta a necessidade de partir do global e chegar à cotidianidade do aluno. E neste sentido, os professores elaboram os objetivos, problemas, instrumentos. O professor A relata que tem buscado trabalhar com as sensações em sala de aula e que seria interessante inserir uma música no planejamento. “Eles leem o texto primeiro e depois podem ouvir a música” (PA). Segundo o professor, seria uma oportunidade dos alunos conhecerem uma letra de música mais elaborada, com sentido social. (DIÁRIO DE BORDO, 17/11/2015).

Neste sentido, uma abordagem marxista da leitura, sugere pensar que promover o contato com os conteúdos clássicos mais representativos do gênero humano, pressupõe o acesso ao patrimônio artístico da humanidade, onde a literatura apresenta-se como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada pelas vias da educação escolar. A literatura possibilita desenvolver no homem uma consciência de gênero humano, e ao mesmo tempo, contraditoriamente, entender o que na história há demais desumano. (DUARTE, 2015; FERREIRA, DUARTE, 2010).

O desconhecimento do ato de ler como prática social faz com que as atividades de leitura realizadas em sala de aula, sejam muitas vezes resumidas em decodificação mecânica e decifração do texto escrito, deixando de lado o real significado deste ato. Como expressão da práxis pedagógica, o ato de ler se constitui como possibilidade de desenvolvimento e humanização do sujeito, pressupõe a apropriação da totalidade presente no texto, um processo que perpassa

a decodificação das letras para a reflexão e ação do leitor, conforme demonstrado no planejamento elaborado juntamente com os professores.

Quadro 4 – Planejamento de Trabalho docente-discente elaborado pelos professores

#### **PLANO DE UNIDADE**

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Unidade de conteúdo:** Literatura: O ato de ler contos e suas possibilidades para uma leitura histórico-social.

Ano Letivo: 2015. Bimestre: 4º Série: 1º Ano Ensino Médio Horas-aula da unidade: 6

#### **1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO**

**1.1- Título da Unidade de Conteúdo:** Literatura: O ato de ler contos e suas possibilidades para uma leitura histórico-social.

##### **Objetivo geral:**

Compreender a literatura como um produto social e humano que exprime condições históricas que possibilitam uma leitura e (re) leitura crítica da realidade, produzindo sentidos e interpretações ao sujeito leitor sobre sua realidade histórico-social.

##### **Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:**

**Tópico 1:** Leitura e visão de mundo

**Objetivo específico:** Refletir sobre a leitura e suas sensações (Música/ Áudio Cálice), a fim de compreendê-la como uma prática social que possibilita discutir questões da experiência humana e analisar a realidade em suas múltiplas dimensões.

**Tópico 2:** Literatura e Contos

**Objetivo específico:** Compreender a importância dos contos e identificá-los como gênero literário que demonstra intencionalidades e sentidos nos contextos históricos retratados, que podem ser reelaborados pelo leitor para a compreensão do contexto atual.

**Tópico 3:** Conto “O Holocausto” de Caio Fernando de Abreu

**Objetivo específico:** Analisar o conto e o contexto de sua produção, no intuito de perceber as dimensões: conceitual, histórica, social, cultural, política, legal, afetiva, psicológica, estética, entre outras, que estão postas na leitura e na sociedade.

#### **1.2 – Vivência do conteúdo**

##### **O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?**

Literatura é ler livros clássicos, inclusive contos. Os contos também fazem parte da literatura. Os contos selecionados retratam situações de sofrimento e dor.

##### **O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?**

O que é holocausto? Por que, ao final do conto, o personagem deseja a morte ao invés da vida? O que autor quis dizer com a expressão “trocar os piolhos” e “animais sangrentos das nossas bocas”? Qual foi objetivo do autor ao escrever este conto?

#### **2– PROBLEMETIZAÇÃO**

**2.1 - Discussões** (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

Qual a importância da leitura para compreendermos a sociedade? Qual a importância dos contos na Literatura? Quem foi o autor do conto apresentado? Em que época foi publicado? Quais os principais acontecimentos deste período histórico? Por que o autor escolheu retratar este período? A quem se

dirigia tal obra? O que representou este texto nesta época? Como era a sociedade dessa época? Quais sensações você experimentou ao ler a música silenciosamente e ao ouvi-la de olhos vendados? Em qual contexto histórico você encaixaria este conto? Você já se colocou no lugar do outro em alguma situação? O sofrimento retratado no conto nos possibilita refletir sobre o sofrimento existente em nossa sociedade?

## 2.2 - Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização

**Conceitual/Científica:** O que é Literatura? O que são contos? O que é holocausto?

**Histórica:** Qual a importância da literatura ao longo da história? Qual o contexto histórico que o conto está inserido?

**Econômica:** Por que a literatura não é tão comercializada nos dias de hoje?

**Social:** Como o holocausto vivenciado pelos personagens encontra-se presente na sociedade atual?

**Cultural:** Qual era a cultura vivenciada durante o contexto no qual foi elaborado o conto?

**Ideológica:** Por que muitos textos literários foram impedidos de circular durante o período ditatorial?

**De Poder:** Nos dias atuais ainda encontramos as mesmas relações de poder retratadas na obra?

**Política:** Qual a estrutura política retratada nos contos e suas semelhanças com a realidade social?

**Doutrinária:** Qual a doutrina imposta neste contexto histórico?

**Afetiva/ Psicológica:** Como o conto retrata o medo e a insegurança, vivenciado pelos personagens? No contexto vivenciado pelos personagens, quais os sentimentos que se faziam presentes?

**Estética:** De que forma o corpo é utilizado no conto para causar a sensação do grotesco?

**Ética:** Quais os comportamentos demonstrados nos personagens no conto? Seria ético lançar-se à morte?

**Religiosa:** Em qual dos três momentos históricos (2ª Guerra Mundial), (Hebreus) (Ditadura Militar) vocês acreditam que se referia o Holocausto do conto apresentado?

**Prática:** Como o conto e as reflexões realizadas podem contribuir para a compreensão de sua realidade?

## 3- INSTRUMENTALIZAÇÃO

**3.1- Listar todas as técnicas, dinâmicas, processos, métodos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:**

**Tópico 1:** Leitura e visão de Mundo

Cada aluno receberá a letra da música "Cálice" de Chico Buarque, onde será realizada a leitura silenciosa e em seguida irão ouvir a música com os olhos vendados. Os alunos poderão perceber e retratar as sensações que são despertadas ao ler e ouvir a música, demonstrando sua prática inicial. Por meio da exposição oral, o professor irá realizar uma breve contextualização acerca do Regime Militar relacionando a fatos marcantes na carreira de Chico Buarque, em razão da perseguição por parte dos censores que proibiram a execução de grande parte de suas canções. Sua obra retrata a realidade do Brasil em vários aspectos, como revolta e insatisfação com as atitudes do governo militar. Por meio da música "cálice", pretende-se inserir os alunos no momento histórico do conto literário selecionado, e a partir deste, instigar os alunos a relacionar os acontecimentos presentes na obra literária que permanecem na sociedade atual.

**Tópico 2:** Literatura e contos

Aula dialogada e explicação: Apresentar o conceito de conto literário, suas características e particularidades em relação a outros gêneros textuais, como o gênero romance.

**Tópico 3:** Conto "O Holocausto"

Os alunos realizarão a leitura silenciosa do conto e por meio da problematização proposta será realizada uma aula dialogada, discussão e análise do conto e do contexto histórico-social de sua produção. Conceituação do termo Holocausto, seu caráter histórico-social e análise de algumas expressões presentes no texto.

**3.2 – Listar os recursos necessários para a aula:**

Textos, música, caixa, TV pendrive, áudio.

## 4- CATARSE

**4.1 – Síntese mental do aluno:** (no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese em seu lugar):

Ao ler, estamos relacionando dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, que possibilitam a compreensão do que se lê e a elaboração de sentidos sociais e individuais.

A literatura possibilita uma maior capacidade de linguagem, de interpretação e de reflexão crítica. Os contos são gêneros literários carregados de sentidos, pensamentos, ideologias que retratam um determinado tempo, espaço, cultura.

O conto “Holocausto” possibilitou compreender o contexto vivenciado na Ditadura Militar, onde estão presentes várias dimensões. As dimensões estudadas auxiliam na compreensão da sociedade e da realidade atual. A análise crítica das informações contribui para a formação do sujeito social e para a mediação dos conflitos, levando a uma transformação de sua realidade e do próprio sujeito.

**4.2 – Avaliações** (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

Se você tivesse que escrever um conto, retratando um problema social, sobre o que escreveria? Desenvolva um conto que retrate um problema, como o apresentado no conto “O Holocausto”, utilizando as dimensões trabalhadas e relacionando com as angústias atuais

## **5– PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO**

### **Intenções do aluno:**

Desejo compreender melhor como as relações sociais são retratadas a partir do estudo dos textos literários e como esta análise pode contribuir para a compreensão da realidade social.

### **Ações do aluno:**

Leituras e pesquisas sobre os contextos históricos, sociais, políticos, econômicos que estão presentes na literatura.

Manifestar meu ponto de vista sobre os acontecimentos deste período histórico e perceber suas influências na realidade social vivenciada.

Perceber como as obras literárias revelam intencionalidades que contribuem para a análise da sociedade atual.

### **Referência**

GASPARIN, João Luiz. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4.ed. Campinas:Autores Associados, 2012. p.188-190.

Fonte: Grupo de estudos.

O desenvolvimento da aula sintetizou-se da seguinte forma: Os alunos realizaram uma leitura silenciosa e, em seguida, ouviram a música “Cálice” de Chico Buarque com os olhos vendados. Os professores problematizaram junto aos alunos o momento histórico da Ditadura Militar, levantando diversas questões da letra da música e do contexto social da sua produção. Posteriormente, os professores apresentaram o conceito de Literatura e Conto e, assim, propuseram a leitura do conto “Holocausto”, destacando todos os elementos necessários para a compreensão do conto em diversas dimensões, sendo que, com este levantamento, os alunos puderam perceber que a leitura literária está carregada de questões sociais, determinações que possibilitam pensar a realidade concreta.

Ao final da elaboração do planejamento os professores apontaram as contribuições desta metodologia:

Os professores relatam que durante o planejamento perceberam a necessidade de dominar o conhecimento em suas diversas áreas do saber. O professor A afirmou que, neste processo, o que achou mais interessante é a possibilidade de ver cada fase do processo sendo efetivada, o que faz também repensar sobre sua ação em sala de aula. Sobre esta proposta voltada para a leitura, o professor B afirma que pretende realizar novas leituras e continuar planejando nesta perspectiva, pois o aluno é capaz de se identificar com o texto, estabelecer relações entre o real e o fictício. O professor A aponta que tem buscado efetivar o processo da dialética em sua prática e que já fez anotações sobre algumas obras literárias que possibilitam trabalhar a realidade social e que pretende trabalhar com estas obras no próximo ano letivo, a fim de contribuir para a formação dos alunos em sua totalidade (DIÁRIO DE BORDO, 17/11/2015).

De acordo com o trabalho desenvolvido, os professores puderam representar a efetivação de sua catarse frente ao conteúdo trabalhado, ou seja, a sistematização e manifestação dos conteúdos apreendidos durante o processo em uma nova totalidade social. O conteúdo passa a se constituir como elemento de luta para a compreensão e transformação social. (GASPARIN 2012, SAVIANI, 2008).

Os professores puderam compreender a importância de identificar os elementos culturais necessários (no caso, a literatura) que precisam ser assimilados para que os indivíduos se apropriem da humanidade que é produzida historicamente e assim, também a necessidade de apresentar formas adequadas para atingir este objetivo, conforme estabelecido no planejamento didático. (SAVIANI, 2011a).

Os professores puderam perceber ainda, que planejar nesta perspectiva pressupõe a apropriação de instrumentos teórico-práticos que estejam fundamentados em uma visão crítico-dialética, em que o professor, ao se apropriar da totalidade presente no conteúdo, torna-se capaz de socializar o conhecimento como base no movimento dialético de prática-teoria-prática. No Grupo de Estudos, a Prática Social Final indicou a manifestação de uma nova postura frente ao conteúdo trabalhado por meio de uma ação consciente, que pode ser observada no planejamento de trabalho dos professores e na efetiva aplicação do planejamento junto aos alunos.

## 5.2 PRÁTICA SOCIAL FINAL: A EFETIVAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM SALA DE AULA

“A teoria em si [...] não transforma o mundo”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 207). Com esta afirmação, o autor nos esclarece que para contribuir para a transformação do sujeito, a teoria necessita desprender-se de si mesma e, em primeiro lugar, ser assimilada por aqueles que vão propor sua prática. No interior da relação entre a teoria e a prática, insere-se um trabalho de educação das consciências, “de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Ao analisar o Manifesto do Partido Comunista, elaborado por Marx e Engels durante um período de atividade revolucionária, Vasquez (1977) afirma ser este um trabalho teórico, uma síntese de descobertas teóricas, ligadas, porém, às necessidades práticas. Neste sentido, podemos considerar que “uma teoria é prática na medida em que se materializa, por meio de uma série de mediações.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207), o que antes existia no plano ideal, como conhecimento da realidade. Assim, a antecipação mental do objetivo é condicionada pela consciência, pela necessidade objetiva. O planejamento de trabalho docente-discente se efetiva como uma unidade entre teoria e prática, na medida em que visa alcançar nos alunos, o conhecimento produzido social e historicamente. Esta unidade é que chamamos de práxis, que pode ser definida como:

[...] 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 ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. (BOTTOMORE, 1977, p. 460).

Nos estudos de Vázquez (1977) observamos que a práxis como atividade transformadora só se efetiva a partir da superação da prática imediata, assim, constitui-se atividade consciente, que possibilita ao homem transformar a natureza e transformar-se mutuamente. Neste sentido, a teoria oferece ao homem o conhecimento e um planejamento para esta transformação, porém, ela em si mesmo não se constitui práxis, “para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207). O autor afirma ainda que uma práxis

criadora exige um elevado grau de consciência, que pode vir a constituir-se em uma práxis reflexiva, uma atividade prática consciente capaz de impulsionar a transformação.

Em busca de efetivar este processo, buscamos confrontar as possibilidades da mediação escolar realizada por meio da metodologia proposta (forma) e a apropriação do conhecimento científico (conteúdo) a fim de contribuir no desenvolvimento do ato de ler em sala de aula. Analisamos as atividades desenvolvidas entre os professores e os alunos (desenvolvimento das aulas e produção dos alunos) e as possíveis mudanças ocorridas neste processo de formação docente-discente.

Ao constituir-se fruto de uma sociedade capitalista, a escola não se limita a apenas reproduzir os ideais postos por este sistema, mas constitui-se um espaço possível de elementos contraditórios para o questionamento dessa sociedade. Aos docentes que se propõem à luta contra a dominação existente na sociedade burguesa impõe-se a tarefa de: “[...] engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.” (SAVIANI, 2008, p. 26). Subsidiar a prática dos educadores nessa tarefa é a pretensão maior da Pedagogia Histórico-Crítica.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte. (SAVIANI, 2015b, p. 36).

Saviani (2015b) afirma que a categoria da mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem afirma sua humanidade e produz sua própria existência, pela transformação da natureza. Esta categoria é central na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que a educação é entendida como atividade mediadora no interior da prática social global, assim, assumir esta proposta pedagógica pressupõe organizar o trabalho educativo em prol da totalidade do conhecimento, captando o movimento da sociedade em seu todo rico e complexo.

Destaque-se, pois, que ao introduzir o conceito de mediação Vigotski não o tomou como simples 'elo' entre coisas, como muitas vezes interpretado por leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele 'prático' ou 'teórico'. Nessa proposição radica, para a psicologia histórico cultural, a concepção de educação escolar, que, ao promover - pela mediação do ensino, a interiorização dos signos da cultura, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando-lhes o mais amplo alcance. Eis, pois, o nexó psicológico real entre a qualidade da transmissão de conhecimentos promovida pela educação escolar e a formação psíquica dos indivíduos, dado que afirma a unidade entre as proposições dessa teoria e da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2012b, p. 03).

As ações dos professores se efetivaram no sentido de promover pela mediação do ensino a apropriação do conhecimento, e com isso, o desenvolvimento das funções psíquicas. Daí a afirmação de que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, pois uma correta organização da aprendizagem conduz a este processo. Assim, o trabalho educativo deve se organizar a fim de desenvolver nos alunos aquilo que ainda não está dado, produzindo necessidades e motivos que vão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares, a fim de promover a formação do pensamento teórico dos estudantes. (DAVIDOV, 1988; LURIA et al, 2007).

Ao socializar o saber e viabilizar sua apropriação pelos homens, o trabalho educativo promove a formação humana, considerando que, somente por meio do domínio do conhecimento elaborado pela humanidade, é que os homens podem desenvolver-se conscientemente frente à sua realidade social. Na efetivação prática do planejamento docente, acompanhamos o percurso e desenvolvimento de ambos os professores, conforme análise dos tópicos sugeridos no planejamento.

### 5.2.1 Leitura e visão de mundo

O primeiro tópico "Leitura e visão de mundo" objetivou refletir sobre a leitura e suas sensações (letra e áudio da música), a fim de compreendê-la como uma prática social que possibilita discutir questões da experiência humana e analisar a realidade em suas múltiplas dimensões. O professor A, inicia a aula apresentando o

planejamento de aula para os alunos, enfatizando que juntos irão desenvolver uma nova forma de se trabalhar a leitura literária:

PA: Nós vamos desenvolver uma nova forma de trabalhar com a literatura. Nossas próximas aulas irão girar em torno de um conto, que chama "Holocausto", só que antes de chegarmos a este conto nós vamos passar por diversos caminhos, até chegar nele e entender esse conto. O grande problema nosso é que as vezes nós lemos uma música, um texto e não conseguimos fazer relações sobre o que acabamos de ler. [...] Por quê? Falta subsídios, informações, para que consigamos entender uma música, um texto. [...]. Mas antes lá no começo do ano, nós discutimos este conceito: Literatura, o que é a literatura?

A1: Um tipo de arte.

Professor A: Quais são os outros tipos de arte?

A1: A música, a escultura.

Professor A: A literatura se preocupa com qual tipo de arte?

A2: Arte da palavra?

PA: Isso, dentro da literatura que vamos ver os contos poesias, cada texto com a sua particularidade. Na literatura temos contato com o mundo da fantasia, imaginação e até com o próprio real. Mas qual o objetivo de eu ter contato com a literatura? Às vezes temos um problema e nosso problema só é compreendido e se ameniza quando temos contato com o outro, com o problema do outro. Eu compreendo minha vida pela vida do outro e para isso não preciso sair perguntando ao outro. De que forma posso conhecer outras realidades?

A3: Pela leitura?

PA: Exatamente. A literatura nos possibilita outras realidades diferentes da minha e isso me auxilia para que eu compreenda a minha realidade. O contato com os diferentes gêneros, poesias, conto, romances, crônicas, fábulas nos possibilitam compreender o nosso contexto. Um texto literário possibilita que eu pense e encare a vida e as situações de outra forma. Por isso que a literatura é importante. O problema é que muitas vezes lemos e não entendemos. Por quê? Porque não conhecemos a história e o contexto. Precisamos investigar o que tem por trás de um conto, o que tem por trás de uma música. Tem vivências, tem mundo diferente, tem ali uma alma que pulsa diferente da nossa. E é isso que nós vamos fazer nesse nosso trabalho. Nós vamos iniciar hoje com uma música, com um texto. Em um primeiro momento vocês vão ler em silêncio e depois vão escutá-la. Eu quero que vocês falem pra mim, quais foram as sensações de ler somente a música e depois escutá-la. [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>5</sup>

A fim de analisar o processo realizado em ambas as turmas, observamos também este momento na turma B. O professor questiona os alunos sobre a importância da leitura, porém em seguida já realiza a entrega da letra da música,

---

<sup>5</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

sem levantar junto aos alunos os problemas e questões colocadas frente à prática social.

PB: Pessoal, qual a importância da leitura para vocês?

B1: Melhorar a escrita.

Professor B: Isso, para melhorar a escrita e interpretar. [...] Para que a gente lê? Para ficar informado, para ter conhecimento, para não ficar alienado. Então a leitura é importante para adquirir conhecimento, ficar informado. Quem não lê não tem argumentos, e isso vai servir pra vida toda. Alguém mais quer falar alguma coisa?

Alunos: [...]

Então, eu vou entregar para vocês agora a letra de uma música, chama Cálice, de Chico Buarque. Alguém conhece Chico Buarque? [...]. Em um primeiro momento vocês vão fazer a leitura da música e em um segundo momento vocês vão ouvi-la. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>6</sup>

O instrumento utilizado por ambos os professores refere-se à música “Cálice” de Chico Buarque. Trata-se de uma canção escrita por Chico Buarque em parceria com Gilberto Gil em 1973, durante o período ditatorial, após a censura de muitas outras músicas de Chico Buarque e de outros artistas. Por meio da arte e pelo poder da palavra, os compositores retratam nas entrelinhas a realidade do Regime Militar. Ao realizar uma análise sistemática da letra, Morthy e Ferreira (2007, p. 1) apontam:

A música, a uma primeira e desatenta leitura, pode não passar de texto ou canto religioso. E isso se dá, justamente, por conta do refrão que alude ao trecho bíblico em que Jesus suplica a Deus, momentos antes de seu calvário, que retire de suas mãos a responsabilidade de realizar o sacrifício da paixão, simbolizado pelo cálice. O ambiente bíblico e religioso evocado pela música é tão forte que, certamente, ludibriou muitas pessoas comuns e autoridades. Contudo, a análise sintagmática da letra nos permite reconhecer, fundamentadas por elementos internos externos ao texto, o seu caráter político e denunciador. A referência à passagem bíblica teve, sobretudo, a intenção de expressar a dimensão da dor e do sofrimento daqueles que estavam submetidos às imposições do regime militar. E essa intenção não é comprovada somente na canção, mas também, pelo fato de ter sido de escrita em uma sexta-feira da Paixão de Cristo. A aproximação com a figura de Jesus pode ser justificada ainda pelo fato dele também ter utilizado o poder da palavra para defender e propagar suas ideias que ameaçaram uma ordem estabelecida sendo, por isso, calado pelo poder romano.

---

<sup>6</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

A escolha desta música a partir do Grupo de Estudos justifica-se pela possibilidade de desenvolver os sentidos humanos, de forma a ampliar a capacidade subjetiva do homem social. Marx nos esclarece que “não só no pensar, portanto, mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo”. (MARX, 2004, p. 110, grifo do autor).

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem ‘nenhum’ sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são *sentidos outros* [...]. (MARX, 2004, p. 110, grifo nosso).

Estes “sentidos outros”, preconizados por Marx, referem-se aos sentidos produzidos pela humanidade, que podem vir a existir pela natureza humanizada, ou seja, “[...] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana”. (MARX, 2004, p. 110). Neste sentido, a arte, aqui expressa pela música, possibilita ao homem afirmar-se sobre o mundo exterior, por meio da capacidade de expressão e de objetivação das subjetivações humanas. Na criação artística, o homem deixa transparecer sua essência total, sem as limitações impostas pela divisão do trabalho e da sociedade capitalista, que alienam o homem de si e do produto do seu trabalho, impedindo a totalidade de sua produção. (DEBIAZI, 2013).

Neste sentido, a música apresenta uma perspectiva histórica do período de sua composição, configurando-se instrumento de combate à repressão vivenciada naquele tempo. Com este significado, defendemos a importância do conteúdo estar articulado com a prática social global, para que possa haver uma percepção do conhecimento enquanto ferramenta de transformação social. Nisto, torna-se necessário haver certa clareza entre o ponto de partida e de chegada, pois sem estes, torna-se impossível organizar procedimentos para que as possibilidades se tornem realidade.

Neste sentido, conforme os estudos apreendidos durante o Grupo de Estudos, o professor A iniciou a aula por meio de questionamentos sobre a importância da leitura, e ao levantar a prática inicial dos alunos, problematizou sobre

sua importância para o desenvolvimento humano. Percebe-se que o professor buscou realizar o próprio movimento da metodologia estudada, em que “O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos.” (SAVIANI, 2008, p. 56). No mesmo tópico, o professor B questiona os alunos sobre a importância da leitura, porém, em seguida, já realiza a entrega da letra da música.

Após este primeiro momento, os professores A e B propuseram a leitura silenciosa da música e após a leitura, os alunos ouviram a música de olhos vendados, como complementação aos sentidos produzidos pelo texto, pois concordamos com Marx (2004) ao afirmar que o objeto não é o mesmo para o olho que para o ouvido. O caráter distintivo de cada faculdade é precisamente sua essência peculiar, o modo peculiar de sua objetivação. Manguel (1997) complementa que “O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, de qual todos os órgãos participam: os olhos correndo as palavras nas páginas, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão [...]”.

Assim, os professores propuseram a análise da letra da música pela socialização do conhecimento historicamente acumulado. Neste momento de mediação, o professor A aponta aos alunos a necessidade de interpretar e contextualizar a letra da música para sua real compreensão. Após os alunos lerem e ouvirem a letra da música, o professor questiona:

PA: Quem já conhecia a música e quais foram as sensações que vocês tiveram?

A1: Angústia, melancolia...

A2: Estranheza.

A3: Dor.

A4: Sofrimento.

A5: Solidão

Professor A: O que levou vocês a terem essas sensações?

A1: O ritmo.

A2: As palavras

PA: Perceberam que no meio da música mudou o ritmo? Começou uma marcha. Essas sensações que vocês sentiram e esta mudança de ritmo tem tudo haver com o contexto que a música está inserida. Em qual contexto está inserida? O que tem por trás dessas palavras?

A2: Um contexto de solidão. Para ele nada mais presta.

A6: De religião? Por causa do cálice...

Professor A: Para que possamos entender esta letra e também entender o ritmo dessa música, precisamos conhecer o Chico Buarque. Ela traz este contexto de solidão, de desespero. Ele atingiu em vocês algo que ele tanto queria. Essa música traz um tempo que

nem eu nem vocês vivemos, mas um tempo que vocês ouviram falar pelos pais ou pelos avós: A ditadura Militar. O que foi a ditadura militar? Sabem que ano começou?

A7: Época de Getúlio Vargas.

A8: Não podia ficar na rua até tarde, nem se expressar.

Professor A: Isso. Imagine você hoje não poder ir a um shopping, fazer um passeio à noite. Quer algo mais complicado do que não poder se expressar e ter sua liberdade cerceada? [...]. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>7</sup>

Neste contexto de interação, o professor A promove uma contextualização do que foi a ditadura militar, seu contexto político, de poder, e suas principais influências no país. O professor explica que nesse contexto surgem pessoas que não se conformam com o contexto vivenciado e um deles foi Chico Buarque, um dos autores desta música.

PA: De que forma essas pessoas se expressavam e protestaram contra a repressão e a falta de liberdade de expressão?

A1: Pela arte? Pela música?

PA: Mas de que forma esses artistas conseguiam passar suas músicas pela censura dos políticos?

A2: Eles camuflavam...

PA: Isso, muito bem. Eles colocavam as palavras em um duplo sentido para passar despercebido o verdadeiro sentido da música. Por exemplo, quem usou essa frase “Pai, afasta de mim este cálice”?

A3: Jesus. [...] (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>8</sup>

Assim, o professor realiza junto com os alunos a análise de cada estrofe da música, ressaltando os detalhes das palavras, a intertextualidade que o autor faz com um trecho bíblico, a homofonia, relação entre as palavras “cálice” e “cale-se”, sendo iguais na pronúncia, porém com significados diferentes. Aponta que durante a análise podemos sentir o social, o histórico, o ideológico, o religioso e tudo isso só acontece pela compreensão do contexto.

Na turma B, continuamente, após lerem e ouvirem a música, o professor contextualiza quem foi Chico Buarque e seu contexto junto à Ditadura Militar:

PB: Chico Buarque viveu na época da repressão da Ditadura Militar. Todas as músicas dele passaram pela censura e ele acabou exilado nessa época para outro país, porque não aceitavam o que ele falava, da crítica ao governo e por isso da música “Cálice”, cale-se de calar,

---

<sup>7</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

<sup>8</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

fique quieto você não tem que dar opinião, quem manda aqui é o governo e você obedece. Então muitas músicas dele foram escritas nessa época, fazendo todo um enfrentamento contra o governo. [...] Quem viveu nesta época sofreu muito e hoje ele fica feliz por que ele é um formador de opiniões.

A1: Esse Cálice que fala na música é de religião ou de guerras?(INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>9</sup>

Aproveitando o questionamento do aluno, o professor B explica que muitos termos, utilizados pelo compositor, como por exemplo, a palavra Cálice apresenta significado que precisa ser analisado e interpretado pelo leitor, por isso a necessidade de compreendermos o contexto de sua produção. “Ele faz uma relação com a paixão de Cristo. A música foi escrita numa sexta-feira da paixão e se refere ao sofrimento de Jesus, que também foi punido pelos romanos.” (PB).

O professor B faz a leitura de um texto explicativo sobre a ditadura militar. Contextualiza que Chico Buarque se manifestou frente a este período por meio de suas músicas, que ao se dotar de um duplo sentido na música “Cálice” superou a censura em prol de denunciar as desigualdades e injustiças vivenciadas no país. O professor explica que o contexto religioso apresentado pela música possibilitou sua socialização, passando despercebido seu caráter político às autoridades.

Partindo do pressuposto que todo texto tem uma intenção e o texto da música foi proposto na intenção de denunciar o momento vivenciado pela sociedade brasileira, torna-se necessário captar a construção desse sentido, ou seja, a análise das palavras, dos sentidos outros viabilizados por elas. O diálogo do leitor com o objeto lido, analisando-os e reelaborando-os em prol da compreensão total do texto.

A palavra posta cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, o leitor produz seus próprios sentidos. Assim, “a compreensão da linguagem consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 401). Neste sentido, entendemos que o próprio texto oferece subsídios para dar início à produção de sentidos sociais. Porém, sem uma análise e representação mental oferecida pelo texto, essa compreensão torna-se limitada.

Aqui consiste a relevância do trabalho com as sensações. O próprio movimento da letra da música e da mediação realizada pelo professor A, possibilitou

---

<sup>9</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

aos alunos perceberem as mudanças em seu processo sensitivo ao longo das discussões:

PA: As sensações que vocês tiveram no início da leitura continuam as mesmas?

A1: Não. Agora é uma sensação de protesto.

A2: E de injustiça também pelo que acontecia.

A3: É uma sensação de busca pela verdade. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>10</sup>

Desta forma, podemos afirmar que a humanização e contextualização do texto ao longo da análise possibilitaram o que Martins (2012a) nos coloca como “a expressão psicológica das sensações aliadas à mediação do conhecimento”, ou seja, “[...] desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se, sob tais condições, como *sensações humanas culturalmente formadas*.” (MARTINS, 2012a, p. 103, grifo da autora). Na turma B, os alunos não conseguiram definir suas sensações antes e depois e já no final da aula, um aluno questiona:

Aluno 1: Por que olhos vendados?

Professor B: Quais as sensações que vocês tiveram?

Aluno 1: cegueira

Aluno 2: sono

Aluno 3: sono

Aluno 4: Sofrimento

Professor B: A música não causou mais nada em vocês?

Aluno 5: sono

Aluno 6: [...].<sup>11</sup>

Na turma B, a maioria dos alunos relatou sensações de sono, cegueira, ou seja, sensações biológicas e não sensações mentais de sensibilização frente ao contexto da letra da música. Observamos assim, que não estabeleceram uma relação dinâmica entre a o pensamento e a palavra, conforme ocorre numa leitura significativa. Vigotski (2001, p. 412) afirma que “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. A palavra e o significado se vinculam na produção de sentidos frente ao texto.

---

<sup>10</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

<sup>11</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2001, p. 9-10).

Assim, a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem. Assim, olhar, escutar, obter prazer, antes parecia um trabalho psíquico tão simples que não requeria um ensino especial. Porém Vigotski (2001) nos justifica o contrário, apontando ser este o objetivo e a tarefa principal da educação: ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita, a fim de possibilitar o desenvolvimento do psiquismo nas esferas mais desenvolvidas da experiência social acumulada.

A formação dos órgãos dos sentidos condiciona-se diretamente à exposição dos estímulos ambientais, de modo que a qualidade desse desenvolvimento não resulta apenas de sua base fisiológica, mas, sobretudo, da *cultura sensorial* no qual ocorre. (MARTINS, 2012a, p. 100, grifo da autora).

Os estímulos atuantes sobre os órgãos dos sentidos promovem a complexificação e aperfeiçoamento sensorial e, somados às experiências do indivíduo, possibilitam uma nova expressão das sensações. Assim, Marx (2004) indica a necessidade de objetivar a essência humana apropriando-se de toda riqueza elaborada historicamente, a fim de que os sentidos do homem venham a se tornar sentidos humanos.

### 5.2.2 Literatura e Contos

Neste tópico, os professores definiram como objetivo específico compreender a importância dos contos e identificá-los como gênero literário que demonstra intencionalidades e sentidos no contexto histórico retratado, que pode ser reelaborado pelo leitor para a compreensão do contexto atual. Como instrumentalização, os professores utilizaram a exposição oral sobre o conteúdo.

Produzido no interior da literatura, o gênero conto tem como característica uma narrativa com tempo, espaço e enredo de menor extensão, mas por meio de uma situação singular, é capaz de registrar situações da vida “na sua multiplicidade de situações, impressões e incidentes” (GOTLIB, 1985, p. 73). As principais delimitações para este gênero se referem ao critério de tempo de leitura, sua capacidade de causar impacto ao leitor e sua capacidade de representar a vida em suas múltiplas dimensões. (GOTLIB, 1985).

Continuamente ao processo realizado, após analisar cada estrofe da música junto aos alunos, o professor A retoma a função da literatura e sua capacidade de produzir em nós um estranhamento e uma emoção já vivenciada pelo outro.

PA: Se eu lesse tudo isso fora do contexto, por exemplo, “a porca gorda já não anda” não haveria uma compreensão. Quando eu conheço o contexto, muda como eu vejo a letra de uma música, muda como eu interpreto esta letra. Isso aqui, pessoal, é fazer uma leitura aprofundada e não superficial. [...] Então, para interpretarmos tudo isso nós precisamos de conhecimento e eu adquirei isso onde? Através da arte e da literatura, podemos ver história do outro quanta riqueza está registrada. Então, para nós compreendermos o conto que iremos estudar, falta entendermos o que é um conto. [...]. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>12</sup>

Percebemos que a ação do professor A foi a de retomar o processo que estava sendo desenvolvido, para que os alunos pudessem interligar todos os fatores para a compreensão do conto que seria estudado. Assim, ele busca conceituar junto aos alunos o significado do conto e suas especificidades:

PA: É um texto narrativo, curto que temos uma única ação. Mas, para que vocês entendam, vamos comparar com o texto novela, por exemplo, onde a história gira em torno de um personagem principal que é uma ação, junto com esta história acontece outras ações ao

---

<sup>12</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

mesmo tempo, assim também se dá no gênero romance. E o conto? Apenas uma ação, que gira em torno de poucos personagens. [...]. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>13</sup>

Na turma B, o professor inicia a aula com algumas problematizações, mas sem retomar o que vinha sendo realizado na aula anterior. “Pessoal, um conto tem narrador? Tem personagem? Tem um lugar? E o que é a literatura? Qual é a importância da literatura? E por que a literatura não é tão socializada?” (PB). Os alunos estão muito agitados e o professor precisa interromper por diversas vezes. Após levantar alguns questionamentos, o professor aponta que “Literatura são gêneros, como romance, conto, crônica que nos permitem entrar em contato com outras realidades.” (PB). O professor faz a entrega do conto e solicita a realização de uma leitura silenciosa.

Identificamos que o conceito de literatura trazido pelo professor B referiu-se à prática social inicial dos alunos, e como não houve uma discussão maior sobre o tema, não houve uma superação da realidade imediata. Saviani (2015b) expõe que para atuar de forma eficaz, o professor deve ter uma compreensão sintética do conhecimento da prática social, ou seja, das múltiplas determinações que se relacionem no conteúdo científico dentro da realidade social.

Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela *mediação* do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade. (SAVIANI, 2015b, p. 36, grifo do autor).

Pelo exposto na Pedagogia Histórico-Crítica, a forma didática que contribui para o desenvolvimento do ato de ler é aquela capaz de unir-se ao conteúdo, estabelecer uma relação entre o cotidiano e o não cotidiano, valorizando as experiências de cada aluno, mas sem perder de vista as experiências acumuladas pela humanidade e apropriadas pelo professor, para uma socialização consciente do conhecimento em sua totalidade.

---

<sup>13</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

### 5.2.3 Conto “Holocausto” de Caio Fernando de Abreu

Neste tópico do conteúdo, os professores destacaram como objetivo analisar o conto “Holocausto” e o contexto de sua produção, no intuito de perceber as dimensões: conceitual, histórica, social, cultural, política, legal, afetiva, psicológica, estética, entre outras, que estão postas na leitura e na sociedade. Como instrumentalização os professores utilizaram exposição oral e análise do texto literário “Holocausto”.

O conto “Holocausto” insere-se na obra “Pedras de Calcutá” de Caio Fernando de Abreu de 1977. A obra é um testemunho dos momentos de repressão que passava o Brasil durante o Regime Militar. O conto “Holocausto” revela a dor do real e a ilusão, um “eu” apavorado numa geração de sofrimento. Um narrador-personagem, degradado por chagas físicas que metaforizam seu estado psicológico de dor e aflição num contexto marginalizado. (AGRA, 2008). A trama descreve as dúvidas, angústias, devaneios do protagonista que, em uma linguagem solitária, busca encontrar-se, demonstrando em suas dores, os conflitos sociais e a individualidade da experiência humana. “Parece que sua angústia maior é a sua incapacidade de chegar ao seu interlocutor através de palavras, da não comunicação de suas emoções.” (AGRA, 2008, p. 37).

Ao propor a leitura literária em sala de aula, o professor viabiliza ao aluno oportunidades de análise e síntese (descoberta de ideias principais do texto, coordenação, estrutura da obra, entre outros aspectos). Luria et al (2007) aponta ser este um momento de passagem para uma nova atividade escolar, convertendo-se para o aluno como instrumento de memória, abstração, generalização conduzindo-o ao desenvolvimento da curiosidade, iniciativa e independência frente ao conhecimento trabalhado. Ainda segundo os autores, conduzir o desenvolvimento humano por meio da educação pressupõe organizar este movimento de interação, “[...] dirigir a atividade do aluno para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber da cultura da humanidade [...]” (LURIA, *et al*, 2007, p. 44).

Com a mediação docente, o social se converte em subjetivo – ou seja – individual, e assim, o aluno organiza a sua própria atividade, desenvolvendo novas funções psíquicas. (VIGOTSKI, 2001). Podemos observamos este movimento na

ação docente em sala de aula. Para dar início ao tópico do conteúdo, na turma A, o professor acalma os alunos e prepara o ambiente para a leitura.

PA: Nós vamos ler agora um conto chamado “Holocausto”. Vocês já ouviram falar dessa palavra Holocausto?

A1: Sim, nas guerras.

PA: Por que o primeiro significado que vem na cabeça de vocês é a guerra? Porque vocês já estudaram as Guerras. Mas tem um primeiro significado antes desse. O primeiro significado de Holocausto vem de Sacrifício. Os Hebreus ofereciam sacrifícios de animais para Deus, os animais eram sacrificados e queimados oferecidos como sacrifício. Depois nós temos o Holocausto lá na 2ª Guerra e hoje nós vamos fazer outra relação desse holocausto com aquilo que nós estudamos semana retrasada.

A2: Com a ditadura?

PA: Isso muito bem. Nós vamos tentar perceber este Holocausto da Ditadura dentro desse texto que nós vamos fazer a leitura agora. Eu quero que vocês tentem identificar se o título do texto faz relação com o conteúdo do conto. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>14</sup>

Após instigar os alunos para o título do conto, o professor A propõe a leitura silenciosa e, em seguida, estabelece com a turma diversas dimensões presentes no conto e que podem auxiliar na compreensão desse todo. Para iniciar, o professor apresenta o autor do conto e contextualiza o momento histórico.

PA: Uma dica para compreendermos este texto é compreendermos o autor do texto. Esse autor aqui viveu esse momento da ditadura militar. Este sofrimento que ele narra tem tudo a ver com o sofrimento que ele também passou durante a ditadura. E o que as pessoas sentiam naquele momento? Desespero, agonia, medo, solidão, pois não sabiam o amanhã de sua vida, de sua família. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>15</sup>

No mesmo tópico, o professor B anuncia que irão realizar a leitura silenciosa de um conto, os alunos vão aos poucos se acalmando e no olhar percebemos a curiosidade sobre o texto. Entendemos que esta curiosidade percebida nos alunos está relacionada ao próprio movimento realizado pelo conto, pelos olhos fixados nas palavras fortes e de impacto que propõe o texto. Manguel (1999) afirma que a leitura realizada em particular está livre de orientações e esclarecimentos, os olhos por si revelam sentidos individuais em uma comunicação sem testemunhas.

---

<sup>14</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

<sup>15</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

Em seguida, o professor B apresenta o autor do texto, o período que viveu durante a ditadura militar e aponta que o conto foi escrito durante este período.

PB: Por que esse nome Holocausto?

B1: Um apagão?

PB: Esse holocausto vem de sacrifício. Na época dos hebreus era utilizado para nomear uma série de sacrifícios, praticados pelos antigos Hebreus em homenagem aos deuses, onde o sacrifício era totalmente queimado.

PB: O que vocês sentiram ao ler o conto?

B1: Medo

B2: Suspense

B3: Mal estar

PB: Vocês viram como o Caio Fernando de Abreu é detalhista ao falar dos personagens, sobre o piolho, a dor, as feridas. A situação das pessoas ali era muito difícil, eles foram queimando tudo o que tinha na casa, até que uma hora não tinha mais nada, então eles começaram a se sacrificar. O Caio Fernando de Abreu viveu na época da Ditadura militar, então, assim como falamos do Chico Buarque, ele também foi exilado. Ele retrata o massacre dos jovens por não ter liberdade de expressão, ele retrata toda a repressão da época e neste conto mostra o sofrimento das pessoas. (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>16</sup>

O professor B diz brevemente aos alunos que o conto apresenta dimensões sociais, políticas, ideológicas e faz a leitura das questões da problematização conforme exposto no plano de trabalho docente-discente, no item: dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Instrumentalização.

### 5.3. PRODUÇÃO DOS ALUNOS: UMA NOVA PERCEPÇÃO FRENTE AO CONTEÚDO TRABALHADO

Pensar no aluno concreto e em suas necessidades pressupõe realizar o próprio movimento da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca, pelas vias do conhecimento clássico e universal, alcançar a síntese do pensamento. Esta síntese se expressa pela elaboração de uma nova forma de compreensão da realidade social. Para Saviani (2008), este momento pode ser chamado de Catarse, “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação do conhecimento cultural transformados agora em elementos ativos de transformação social.

---

<sup>16</sup> Transcrição direta de aula realizada durante as intervenções.

Gasparin (2012) evidencia que na síntese, expressa pela catarse, o aluno pode evidenciar que a realidade conhecida antes como natural, não é exatamente dessa forma, mas é histórica, social, produzida pelos homens. As partes isoladas que foram colocadas como dimensões do conteúdo, se resumem agora em uma visão de totalidade integradora. Este conteúdo apropriado é a resposta das necessidades criadas pelo indivíduo concreto.

Marx e Engels (2007) apontam a necessidade de partirmos de homens concretos, reais, pois é a partir de seu processo de vida real, ou seja, de suas relações históricas, sociais, culturais, psicológicas que podemos compreendê-lo. Para Marx (2008), o movimento das categorias de análise de determinado fenômeno surge como ato de produção real do homem, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência que expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e sua realidade social. Assim, entendemos que também a educação está permeada de determinantes que possibilitam compreendê-la na sua relação com prática social, onde no processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo escolar pode ser estudado a partir de dimensões que explicitem sua totalidade. (SAVIANI, 2011a; GASPARIN, 2012).

Ao analisar a proposta de atividade final elaborada pelos professores, é perceptível que se buscou evidenciar as dimensões trabalhadas durante a análise do conto e a contextualização do período histórico. Os professores demonstraram uma expectativa de síntese mental do aluno concreto em sua catarse, conforme podemos observar no planejamento de trabalho docente-discente (Quadro 4):

Ao ler, estamos relacionando dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, que possibilitam a compreensão do que se lê e a elaboração de sentidos sociais e individuais.

A literatura possibilita uma maior capacidade de linguagem, de interpretação e de reflexão crítica. Os contos são gêneros literários carregados de sentidos, pensamentos, ideologias que retratam um determinado tempo, espaço, cultura.

O conto "Holocausto" possibilitou compreender o contexto vivenciado na Ditadura Militar, onde estão presentes várias dimensões. As dimensões estudadas auxiliam na compreensão da sociedade e da realidade atual. A análise crítica das informações contribui para a formação do sujeito social e para a mediação dos conflitos, levando a uma transformação de sua realidade e do próprio sujeito.

(PLANEJAMENTO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE, QUADRO 4).<sup>17</sup>

Neste sentido, os professores propuseram uma avaliação do conteúdo apreendido, conforme o seguinte enunciado:

Se você tivesse que escrever um conto, retratando um problema social, sobre o que escreveria? Desenvolva um conto que retrate um problema, como o apresentado no conto “Holocausto” (solidão, medo, insegurança, entre outros), utilizando as dimensões trabalhadas (histórica, econômica, social, cultural, ideológica, de poder, política, estética, afetiva, ética, entre outras), relacionando com questões dos dias atuais. (PLANEJAMENTO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE, QUADRO 4).<sup>18</sup>

Para tanto, buscou-se “[...] desenvolver o pensamento nos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver “no todo”, as suas faculdades mentais.” (LURIA, et al, 2007, p. 50). Assim, os alunos deveriam sintetizar as experiências históricas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas, apreendidas no conto “Holocausto” e produzir um novo conto retratando um problema social. Para esta atividade, definimos como critério de análise:

1. Respeitou a estrutura de conto literário na escrita de seus textos;
2. Estabeleceu um problema social;
3. Utilizou-se as dimensões histórica, econômica, social, cultural, ideológica, de poder, política, estética, afetiva, ética, entre outras, no conteúdo do conto.

O primeiro critério de análise demonstra que os textos deveriam ter a estrutura de um conto. Ao analisar os textos elaborados pela turma B, percebemos que os alunos utilizaram como forma o texto informativo com linguagem não literária. Assim, entendemos que os alunos não compreenderam o conceito de conto e suas especificidades. No que se refere à ação docente, observamos que o professor B

---

<sup>17</sup> Refere-se à síntese mental do conteúdo, em que o professor coloca-se no lugar do aluno durante o planejamento a fim de prever sua nova postura mental. (GASPARIN, 2012). Texto retirado do Planejamento de Trabalho docente-discente elaborado pelos professores, durante o grupo de estudos. (QUADRO 4).

<sup>18</sup> Refere-se ao momento da catarse, em que o professor propõe uma avaliação do conteúdo conforme as dimensões estudadas que o aluno possa expressar a síntese alcançada. (GASPARIN, 2012).

teve contato com a metodologia proposta somente no Grupo de Estudos e demonstrou grande preocupação em apropriar-se da forma apresentada, em alguns momentos fazendo até leituras de trechos do planejamento durante as aulas. Assim, entendemos que a forma por si só não privilegia o processo de aprendizagem, tornando-se necessário a apropriação do conteúdo em sua totalidade. Dessa forma, percebemos também que o conteúdo, mesmo objeto específico da disciplina de Língua Portuguesa, nem sempre está apropriado em sua totalidade pelo professor para realizar a transmissão do conhecimento. Entendemos assim, a necessidade do professor ter a síntese do conhecimento para que o aluno possa desenvolver-se.

Ao defender que cabe à educação escolar um tipo específico de conhecimento, os conhecimentos clássicos, o trabalho educativo não pode simplesmente limitar-se a uma forma específica de fazer em sala de aula, mas conscientizar-se quanto à própria natureza dos conteúdos representativos da máxima conquista cultural e científica da humanidade. Viabilizar formas adequadas para a apropriação dos elementos culturais é uma tarefa que requer do professor uma clareza sobre o que justifica a concepção dos conteúdos clássicos. (DUARTE, 2015; SAVIANI, 2015b).

Estes conteúdos não se identificam com as necessidades do aluno sincrético, com as significações do senso comum. (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2015b). Isto significa pensar que “[...] o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.” (SAVIANI, 2015b, p. 40). Assim, este aluno necessita ser visto pelo professor como sujeito concreto, de vivências, inquietações, que tem como necessidade apropriar-se das conquistas humanas para efetivar-se como sujeito social.

[...] enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. (SAVIANI, 2015b, p. 41).

O indivíduo concreto é a síntese de múltiplas relações, e lidar com ele, significa perceber as suas necessidades enquanto ser social. Essas necessidades não se manifestam muitas vezes, nas vivências imediatas do aluno, mas tornam-se relevantes à medida que o aluno sintetiza em si a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015b).

Os conteúdos vislumbrados pela Pedagogia Histórico-Crítica se identificam com os conteúdos universais, que representam a máxima conquista alcançada pela humanidade, uma apropriação pela qual, torna-se possível ao trabalho educativo contextualizar o conhecimento humano em diversas áreas do saber, e assim, produzir direta e intencionalmente o que há de mais humano na história do homem, sua produção histórica e cultural. Esta apropriação pode ser demonstrada pelo aluno por meio de um novo posicionamento frente ao conteúdo, expressando o conteúdo como uma expressão histórica, social, política, uma nova totalidade do conhecimento. (GASPARIN, 2012).

Neste sentido, serão tomados como objeto de análise os textos elaborados pela turma A, onde na data da produção estavam presentes vinte e três alunos, sendo que vinte e um utilizaram o formato conto e levantaram um problema vivenciado na sociedade, expressando diversas dimensões ao longo de sua escrita. Um texto não foi analisado por estar ilegível, e outro, por não ter participado das aulas anteriores, e assim, não levantou problemas sociais durante a elaboração do conto.

Os problemas levantados pelos alunos no decorrer dos contos demonstram sentimentos vivenciados na realidade concreta, como medo, solidão, angústia, insegurança, indiferença, entre outros. Para análise das dimensões abordadas, organizou-se um quadro, estabelecendo para cada dimensão, o trecho no qual o aluno buscou evidenciar.

Quadro 5 – Trechos das dimensões encontradas nos contos produzidos pelos alunos

<b>Afetiva/Psicológica</b>	
1.	Minha vida é baseada em solidão, tristeza, medo, falta de amor, falta de um próximo. Sou um jovem solitário [...] (A1).
2.	A morte está mais perto que posso sentir (A2)
3.	As lembranças que veem em minha mente, os choros que ainda escuto, os

gritos de socorro que entram na minha cabeça, desde aquela noite, a escuridão dominou meus dias, o sol não brilha mais para mim, o sorriso saiu do meu rosto. (A4)

4. Chorando com dores, aflito, numa solidão cheia de desespero (A5)

5. Meu mundo foi parando lentamente, até que um dia ele parou por completo e a morte me alcançou. (A6)

6. Cada passo que davam em minha direção sentia a dor forte no coração. (A8)

7. Comecei a ficar com raiva, então joguei o livro no fogo, depois foi o jornal, a revista, piquei as folhas. (A9)

8. O que sentia era como uma grande ferida sem cura. [...]. A família dava força para lutar e agora que perdeu o que resta é se juntar a eles. (A10)

9. Ah... Se pudesse voltar a ser criança, fugir dessa solidão que é crescer, não ter responsabilidades, poder ficar no colo da mamãe. (A11)

10. Engolindo a dor e ficando quietos, eles continuavam acreditando que um sonho era possível. (A14)

11. Eu olhei para o lado e escutei um gemido, era uma mulher, tentei ajudá-la, mas ela estava muito machucada, ela deu um último suspiro e morreu. (A16)

12. Pergunto-me, às vezes, o que nos leva a escolher uma vida morna, ou melhor, não me pergunto. (A17).

13. Logo me afastei e comecei a chorar, só mal percebi a noite, já estava disposta fui até a cama e ali fiquei. (A18)

14. Sua mãe ao vê-la assim ficou triste e então decidiu levar para casa alguns de seus amigos que não via há anos. (A20)

15. Muitas desistem de viver ou de encontrar a esperança e deixam consumir pelas dores de não encontrarem esperança. (A21)

#### **Estética**

1. Minhas esperanças são como chamas que um dia se apagou, minha vida é como a árvore que um dia o fogo derrubou. (A1)

2. Cada vez mais, comiam e destruíam todo o meu corpo. Faziam de mim um objeto de consumo. (A2)

3. Rasgo minhas vestes quando lembro que naquela noite te perdi. (A4)

4. Seu rosto marcado pelo sofrimento de quem nunca mais iria sorrir, nos seus olhos já não havia mais esperança. (A6)

5. Era final de tarde, o tempo passava e o sol ia se por, meu olho sangrava. (A9)

6. O que sentiam era como uma vela que, queimando e caindo sobre a pele que já estava vermelha de sofrimento. (A10)

7. [...] lá fora a vida continua, agora vamos correr para a felicidade que nos convida a ser feliz, pois ser feliz só nós podemos escolher, ser crianças grandes ou morrer sem beijo de boa noite. (A11)

8. Na intensa noite escura, passos por volta da casa, gritos por todos os lados, e o barulho da chuva se acumulava. [...]. A música era a única salvação. (A14)

9. Olhando para o céu, só viam lágrimas de dor e sofrimento, angústias e medos escorriam em seus rostos negros. (A15)

10. Eu estava no meio da lama com várias sanguessugas em meu corpo, olhei ao meu redor e vi várias pessoas mortas, eu gritei socorro, mas ninguém atendeu meu pedido. (A16)

11. [...] está estampada na distancia e frieza dos sorrisos, na má vontade dos abraços, na indiferença do bom dia, quase não ditos. Tanta covardia e falta de coragem até para ser feliz. Se a felicidade estivesse mesmo no meio termo, o mar não teria ondas, os dias seriam nublados e o arco-íris em tons de cinza. (A17)

12. [...] senti minha boca adormecida, estava sentindo muitas coisas estranhas em meu corpo, estava muito tensa, meus nervos ligados uns aos outros retorciam, sentia até na ponta das unhas. (A18)

13. Lembro quando meu pai lavava o carro, a calçada, com toda aquela água fresca saindo da mangueira. (A19)

14. Na época que se viam eram como irmãs e elas ainda lembravam muitas coisas que contaram uma para outra, quando a garota entrou, pode ser visto um brilho nos olhos da garota. [...]. Sua amiga ao vê-la assim começa a chorar, suas lágrimas escorrem tanto que, até molhou as mãos da garotinha. (A20)

#### Ideológica

1. A desorganização só cresce e eu vou para o buraco. (A2)

2. E quando será que tudo isso vai acabar? (A3)

3. A única alegria que eu tinha, eu deixei ir embora. (A4)

4. Queriam lutar, mas quem seria capaz de enfrentar? (A10)

5. [...] quando crescemos esquecemos isso, a ambição toma conta de nós, queremos vencer o mundo, queremos tudo e esquecemos o que éramos. [...]. Não resta mais lutar pela vida. (A11)

6. Neste mundo sobrevive o mais forte e adaptável. (A13)

7. Engolindo a dor e ficando quietos, eles continuavam acreditando que um sonho era possível. (A14)

8. Será que ninguém vê? Mães feitas como escravas, sendo obrigadas a ficar sem seus filhos, homens brutos sem dó e em piedade, puxando aquelas crianças dos braços de suas mães. (A15)

9. Sei que fui tolo por ignorar tudo isso, estou velho e enfraquecido, sem cabelos, doente com problemas renais por beber pouca água, sei que meu fim está próximo e que para mim já é tarde para se preocupar. (A19)

10. Principalmente num mundo onde os valores foram perdidos, esperança foi escondida e a paz foi roubada de muitas pessoas. (A21)

#### **Histórica**

1. O que resta é varrer todas as cinzas marcadas pela rebeldia de um povo racista de origem militar. (A2)

2. Dias de Glória, dias de derrota. Para algumas cidades motivos de alegria e espírito natalino, para Mariana não. A barragem se rompeu, a cidade está destruída, casas totalmente cheias de lama, sonhos acabados. (A3)

3. Vi pessoas morrerem queimadas, pisoteadas, amassadas, presas com a esperança de alguém salvá-las, sinto até hoje as queimaduras em meus braços. (A4)

4. E quando a guerra acabou fui para casa sabendo que mesmo no último segundo você tem que ter fé. (A8)

5. [...] as pessoas não saiam mais, se trancavam como prisioneiros de sua própria vida. (A10)

#### **Social**

1. “[...] Confesso que tive certos momentos de inveja, pois as pessoas ao meu redor têm medo de mim. [...] Eu inspirava fundo e quando expirava, as lágrimas rolavam em meu rosto, pois eu estava cansado de ser desprezado, humilhado. (A1)

2. Estão ficando na cidade, a marca da vida de cada um, principalmente as lembranças deixadas por cada um deles. (A2)

3. Por que a sociedade em que vivemos tem que ser tão dividida entre o bem e o mal? Por que em pleno século XXI, o mal insiste em prevalecer? (A7)

4. Na Cracolândia a vida é assim, por que vivem assim? Falta de oportunidade? Refeição social? (A12)

5. Um pensamento idealista e generalizado, como se a injustiça fosse uma invenção contemporânea e não algo que faz parte da própria natureza caótica da existência. (A13)

6. Gritos de mulheres desesperadas, crianças chorando e esperneando, as latidas de cachorros raivosos e mais uma vez a sirene tocava. [...]. Sem poder se expressar e falar, eles começaram a pensar e agir. (A14)

7. As manhãs sem sol, as noites frias e longas, crianças perdidas, mães aflitas. Crianças machucadas, com fome, perdida nesse mundo, sujas pela lama, vivendo nessa escravidão. (A15)

8. Lembro de quando era mais novo e usávamos a água abundantemente e de como as pessoas ignoravam os alertas para economizar água. (A19)

<p>9. [...] ela estava em uma grave depressão, vivia quieta e quase não falava, passava o dia dentro de seu quarto, sua família fazia tudo para que ela melhorasse, mas a garotinha estava em uma depressão tão grande. (A 20)</p> <p>10. A violência mundial tem corrompido o Mundo por todos os lugares e de todas as maneiras, é com muita dor no meu coração, trincando de decepção com tanta tortura, ao ver tanta desigualdade que virando a esquina de casa já me deparo com ela e muitas outras. (A21)</p>
<b>De poder</b>
<p>1. Da janela via famílias se divertindo, sorrindo. Confesso que tive certos momentos de inveja. (A1)</p> <p>2. O que resta acontecer comigo e aqueles que estão marcados [...] é ser empurrado pela mão militar na escuridão das trevas da noite. [...] vejo ossos consumidos pelo fogo que destruiu milhares de pessoas. (A2)</p> <p>3. Sabendo que tudo poderia desabar e não tomaram providências. (A3)</p> <p>4. Naquele momento o medo, a insegurança e revolta invadiram todos os meus sentidos, fazendo com que minhas pernas travassem e minha voz se calasse. (A6)</p> <p>5. Abro os olhos novamente e me deparo empunhando uma arma na mão. [...]. (A8)</p> <p>6. Um pensamento obcecado por encontrar e criar vítima, coitados, como se num momento de pré-civilização todos tivessem acesso igualitário a uma justiça plena e infalível. (A13)</p> <p>7. Engolindo a dor e ficando quietos, eles continuavam acreditando que um sonho era possível. Vendo os próximos, ou alguém importante sendo tirado de você. O que podiam fazer? (A14)</p> <p>8. Será que ninguém vê? Mães feitas como escravas, sendo obrigadas a ficar sem seus filhos, homens brutos sem dó e em piedade, puxando aquelas crianças dos braços de suas mães. (A15).</p> <p>9. E com tantas pessoas que só pensam em si mesmas, olham para o próprio umbigo, vivem em seus mundinhos tecnológicos e suas vidinhas perfeitas e se esquecem de estender a mão para o próximo e não descem do “salto” onde estão para abrirem os seus olhos para a realidade. (A21)</p>

Fonte: A autora.

As dimensões do conteúdo possibilitam vincular o conteúdo à realidade social mais ampla. São questões que se apoiam na dimensão social, política, ideológica, histórica, psicológica, entre outros. Elementos estes, que viabilizam a apropriação pelas camadas populares de ferramentas culturais necessárias como ser social concreto. (SAVIANI, 2008; 2015b; GASPARIN, 2012). A dimensão afetiva

é a mais retratada nas produções dos alunos, enfatizam sentimentos de solidão, tristeza, medo, falta de amor, de um próximo, morte, lembranças, aflição, raiva, força e esperança. Estes sentimentos registrados nas produções dos alunos estão presentes no contexto da ditadura militar e no decorrer do conto “Holocausto”, em que o personagem retrata incessantemente a angústia vivenciada:

Estendi as mãos e, quando olhei em volta, havia mais doze pares de mãos estendidas ao lado das minhas. Os doze pares de mãos estavam cheios de feridas úmidas e violáceas. Todos viram ao mesmo tempo, mas ninguém gritou. Eu gostaria de ter conseguido olhá-los no fundo dos olhos, de ter visto neles qualquer coisa como compaixão, paciência, tolerância, ou mesmo amizade, quem sabe amor. (ABREU, 1996, p. 7).

O conto buscou, neste sentido, exercer uma influência didática sobre o leitor proporcionando aos alunos uma vivência estética, em que o sensível e o inteligível se uniram em uma nova percepção, na qual compreender não se trata de reproduzir um reflexo exato, passivo, uma duplicação da vivência do outro em mim, mas sim apropriar-se da vivência do outro, que somada às vivências e aos valores do leitor possibilitam uma nova percepção. (BAKHTIN, 1997).

A compreensão da dimensão afetiva refere-se neste sentido à apropriação do conteúdo apresentado, e por meio das experiências e sentidos do outro, o sujeito pode conscientizar-se, e neste caso, manifestar aquelas emoções e sentimentos do lado de fora da vida do outro, em que “[...] reconstrói o homem interior por inteiro, em categorias estéticas compassivas, para uma nova existência, numa nova dimensão do mundo.” (BAKHTIN, 1997, p.117).

Agra (2008) aponta que diante da complexidade do seu pensamento, o narrador do conto “Holocausto” demonstra uma esperança ilusória de fraternidade diante de tamanha degradação social, buscando no “outro” uma possibilidade de superação, de sentimento ou de vida. A compreensão da dimensão afetiva refere-se neste sentido à apropriação do conteúdo apresentado, e por meio das experiências e sentidos do outro, o sujeito pode conscientizar-se, e neste caso, manifestar aquelas emoções e sentimentos do lado de fora da vida do outro, em uma nova dimensão do mundo.

No que se refere à dimensão estética abordada pelos alunos, observamos uma constante vinculação das experiências presentes no conto com aquelas

vivenciadas no contexto cultural dos alunos, em que por meio da dor, do sofrimento do outro, se estabelece relações com o sofrimento do mundo atual, do cotidiano, elevando-se da particularidade individual para a generalização estética. Ao tratar do potencial criador do homem, Lukács (1970) afirma que esta transformação ocorre como consequência do contato com a realidade objetiva, como consequência do esforço humano em reproduzir esta realidade de modo profundo e verdadeiro. A sensibilidade dos alunos, ao olhar e sentir as experiências do conto, possibilitou criar formas e fazer surgir situações que superaram os preconceitos da particularidade individual, sendo que o resultado dessas colisões é que resultam na criação artística.

A sensibilidade estética cria no ser humano novas possibilidades de ser, pensar, agir, apreender e sentir o mundo a partir das experiências do outro. As transformações viabilizadas pelas fruições estéticas podem possibilitar uma percepção totalizante da realidade, elevando-se à esfera da consciência pela superação do cotidiano. Neste sentido, o texto produzido pelos alunos constitui-se de um elo da comunicação verbal, pois se relaciona com o conto lido, mas ao mesmo tempo com outras obras e com as vivências do aluno. (BAKHTIN, 1997). Os alunos utilizaram das representações postas no conto, mas também de suas crenças, ideologias que nortearam a produção do texto.

A dimensão ideológica aparece durante o conto, no momento em que o narrador busca palavras que expressem sua condição de tortura física e psicológica, metaforizando um estado psicológico agonizante e enlouquecedor frente ao contexto vivenciado.

Agora ficou escuro e todos os dentes doem ao mesmo tempo. Como se um enorme animal ferido passeasse, sangrando e gemendo, dentro de minha boca. Levo as duas mãos ao rosto, continuamente. Inspiro, expiro. Mas nada mais acontece. (ABREU, 1996, p. 5-6).

Esta realidade sem perspectivas trazida pelo narrador é demonstrada também nos textos produzidos pelos alunos, por meio de situações que justificam de certa maneira, a ordem social vigente, os próprios problemas sociais. No conto, o narrador expõe ainda que “Talvez apenas afaste esses braços e pernas que enredam meus movimentos e faça o primeiro gesto em direção ao fogo.” (ABREU, p. 8-9). Esta conformação do homem frente às situações postas, também está presente na realidade atual, na falta de reconhecimento do homem frente ao seu processo de

criação, na perda dos sentidos humanos em uma sociedade fragmentada, ou como enfatizou Marx (2004) na perda da essência do próprio “ser”.

Contraditoriamente, na produção dos alunos, a dimensão social aparece como denúncia, necessidade de uma transformação, mas também como conformação e falta de possibilidades. Verifica-se que o tema mais apresentado pelos alunos, refere-se à injustiça, ou seja, um problema social presente no conto, mas também vivenciado constantemente pelas camadas populares pela “injustiça decorrente de condições desiguais” (MARX, 1996b, p. 119). Neste sentido, podemos perceber também a dimensão social exprimida no conto, por meio da conformação dos sujeitos à situação que estava posta:

Apertei minhas fontes com aqueles três dedos unidos. Então tentei pensar que não estava mais aqui. E disse para mim mesmo: estive lá, faz algum tempo. Como se já tivesse passado. Mas não passou. Ainda estou aqui. Talvez daqui a pouco eu chore, ou grite, ou saia correndo no escuro. (ABREU, 1996, p.8).

Ao nos determos na dimensão social, Candido (2006, p. 53-54) aponta que ela “comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades [...], na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade.” Vigotski (1999, p. XII) destaca que “a arte é o social em nós”. Assim, compreendemos que a leitura e o estudo do conto possibilitaram aos alunos realizar uma análise dos fenômenos da realidade social concreta e estabelecer relações com os discursos produzidos.

Da mesma forma, o contexto social vivenciado durante a Ditadura Militar demonstra uma dimensão histórica de repressão, tortura, exílio e outros métodos punitivos. O conto “Holocausto” não faz menção direta a este período, mas, relata situações que podem ser interpretadas pelo leitor, como por exemplo, um cativo: “A casa, os outros. Quando percebi que eles existiam — e eram muitos, doze, treze comigo —, já meu corpo estava completamente tomado. E temi que me expulsassem”. (ABREU, 1996, p. 6-7).

Ao longo da leitura e análise, os alunos puderam compreender o caráter histórico da literatura e do conto em estudo, e com isso, apropriar-se desta dimensão em suas produções, relatando o sofrimento das guerras, dos cativos e até mesmo o sofrimento das pessoas no desastre ocorrido em Mariana, Minas Gerais. Assim, “O

sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra.” (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

As relações estabelecidas com o conto estão vinculadas aos grandes problemas sociais, que somadas às percepções individuais, instigam o leitor a tomar para si o social e o histórico como meio para analisar os fenômenos da realidade atual de forma cada vez mais consciente. É esta consciência que faz com que os alunos apontem uma dimensão de poder em suas palavras, denunciando as diferenças sociais vivenciadas, que podem ser ouvidas como um pedido de socorro, em que muitos passam despercebidos neste mundo atual, na qual as necessidades alheias são esquecidas em prol da busca do bem e da sobrevivência individual, em que o homem se individualiza, renegando sua essência como gênero humano, de construção social e coletiva.

#### 5.4 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS FRENTE AO CONTEÚDO TRABALHADO

Com o trabalho realizado, compreendemos como parte do trabalho educativo, o papel de estimular os sentidos dos alunos para produzirem um ato de ler consciente. Neste sentido, buscamos, por meio de um questionário final, apreender junto aos professores os resultados percebidos por eles com o desenvolvimento desta proposta. Para fins de análise, utilizamos o questionário de ambos os professores para percebermos as apreensões do processo realizado.

#### Quadro 6 – Questionário final dos professores

Questões:	PROFESSOR A (PA)	PROFESSOR B (PB)
a) Qual a sua concepção de leitura, antes e depois do Grupo de Estudos? Houve um novo ponto de vista? Justifique.	Acrescentei à minha concepção de leitura a ideia de que o trabalho fundamentado e dirigido torna-se mais eficaz e produtivo, portanto preparação antes do trabalho com a leitura é essencial.	Antes via a leitura apenas como um instrumento para avaliar o que o aluno havia entendido e troca de experiências em sala de aula, depois do projeto aprendi uma nova metodologia a qual nunca havia trabalhado, que foi a leitura como forma de expressar as sensações e as dimensões sociais.
b) Tendo em vista as dimensões estudadas, você considera possível realizar uma leitura na abordagem proposta? Justifique.	Sim, mas não com tanta preparação como tivemos para realizar o trabalho em sala, pois a dinâmica do meio escolar, às vezes, não nos permite que tal	É possível sim, pois trabalhar com as dimensões desperta o interesse dos alunos pela leitura e torna a aula mais atrativa.

	atividade seja trabalhada em todas as suas dimensões. Algumas pelo menos.	
c) Quais foram as principais dificuldades encontradas na aplicação do plano de aula sobre o ato de ler? Descreva.	Creio que não houve dificuldades na aplicação do trabalho em sala, talvez se tivéssemos um tempo maior, discussões mais aprofundadas dos textos, conseguiríamos resultados além daqueles já esperados.	As dificuldades foram a colaboração dos alunos durante as aulas, estudar a didática relacionada com a música e a vida de Chico Buarque.
d) Os alunos foram capazes de identificar as dimensões presentes na música e conto trabalhado? Explique.	Como foi um trabalho novo tanto para mim quanto para os alunos, acredito, sinceramente, que nem todas as dimensões foram captadas, porém as mais evidentes e claras foram, sim, entendidas e assimiladas pelos alunos, como as dimensões: histórica, social e ideológica.	Alguns alunos conseguiram identificar, outros após a explicação conseguiram identificar as dimensões. Os alunos que identificaram citaram exemplos e participaram da aula motivando os demais colegas.
e) Houve alguma mudança no ato de ler em sala de aula durante ou após a aplicação do projeto? Quais?	Houve. Alguns alunos que participaram do projeto me perguntam sobre algumas dimensões referentes a textos estudados em sala. Perguntam-me mais sobre as dimensões histórica e ideológica. Isso facilitou o meu trabalho com a parte histórica da literatura.	Sim. Durante a aplicação do projeto pude perceber o entusiasmo dos alunos nas aulas, a expectativa deles sobre o que iria acontecer. A curiosidade sobre a vida nos olhos, despertando o interesse em perguntar sobre o assunto e tornar a aula atrativa a todos.
f) Nas aulas propostas, foi possível vivenciar o processo dialético de prática-teoria-prática? Como?	Pude perceber tanto nas perguntas, quanto em alguns textos produzidos pelos alunos, que esse processo foi alcançado. Fizeram a relação entre o passado histórico e o momento atual.	Sim. Quando estudamos o conteúdo que seria aplicado em sala, depois a apresentação para os alunos do que seria abordado nas aulas, a participação e a interação dos alunos na aula de leitura, debate e produção do conto.
g) Quais foram as principais contribuições deste estudo para sua práxis enquanto professor de Língua Portuguesa?	Entendi que, nós professores, precisamos conhecer um pouco mais a teoria, textos de diversos pensadores para podermos trabalhar com mais segurança, favorecendo dessa forma a prática em sala. A teoria favorece a prática. Percebi que o modo como o trabalho foi realizado chamou a atenção dos alunos, só o fato de os textos (música e conto) já estarem com os alunos, foi uma motivação. A dinâmica e a música favoreceram a recepção do conteúdo a ser explorado. Ao final, pude perceber que para que os alunos tenham uma percepção melhor do conteúdo se faz necessário que o professor esteja sempre buscando novas formas para	Foi muito bom esta troca de experiências, pois aprendi muito. A forma de trabalhar com o conto identificando as sensações e as dimensões sociais nunca havia trabalhado e agora será acrescentando em meu planejamento.

	transmitir e reconstruir conceitos e ideias relevantes para a vida dos alunos. Portanto, meus alunos não foram os mesmos ao final do trabalho, pois puderam relacionar o passado com o presente.	
--	--	--

Fonte: Grupo de estudos.

A primeira questão abordava sobre a concepção de leitura, antes e depois do Grupo de Estudos, a fim de verificar se houve uma nova concepção do conteúdo trabalhado. O professor A afirma que pode perceber a necessidade de uma fundamentação teórica para o trabalho com o ato de ler, e o professor B relata que houve uma transformação em sua forma de compreender a leitura, pois o mesmo acreditava ser a leitura instrumento de avaliação e troca de experiência e agora pode perceber que a leitura pode expressar as dimensões da sociedade.

Neste estudo, colocamos como pressuposto, o papel imprescindível da teoria para que o professor tenha certa clareza dos aspectos essenciais do conteúdo, a fim de transpor o saber historicamente produzido em conteúdo escolar e promover formas adequadas para sua apropriação. Conforme os estudos de Duarte (2015), compreendemos que, sem uma concepção de mundo consciente, não é possível uma transformação da realidade e da prática educativa.

Os professores foram questionados sobre as possibilidades do ato de ler pautado na teoria estudada em perceber as dimensões do conteúdo. O professor A relata que acredita ser possível, mas que o contexto escolar, muitas vezes, impede o trabalho com a totalidade e o professor B aponta que é possível, pois viabiliza uma aula mais atrativa.

Entendemos que o aligeiramento dos conteúdos de ensino para o cumprimento da demanda externa que se propõe para a escola, prejudica o trabalho com o conhecimento em sua totalidade de relações. Neste sentido, retomamos a questão do principal e do secundário na definição do currículo escolar, como elementos que necessitam ser repensados para um real aprofundamento dos conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Saviani (2011a) trata desta questão a partir da noção de currículo disseminada na sociedade atual, como o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. O autor discorda deste conceito apontando que “[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga

a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; [...] que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.” (SAVIANI, 2011a, p. 15).

Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2011a, p. 15).

Essas atividades apontadas por Saviani (2011a) são secundárias e não essenciais à escola. São atividades extracurriculares que só podem existir se tiver o intuito de enriquecer o conteúdo curricular. Neste sentido, Saviani (2011a) reelabora o conceito de currículo como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.”.

Tendo como função o conteúdo clássico, o trabalho educativo organizar-se em prol da promoção e assimilação do conhecimento humano, que se desdobram em dimensões sociais, políticas, ideológicas, entre outras. Este saber é o que importa a educação escolar, o saber como resultado da aprendizagem. Dessa forma, buscamos apreender as principais dificuldades encontradas para promover o ato de ler na perspectiva proposta.

O professor A aponta que não houve dificuldades, mas sugere que um maior tempo de estudo possibilitaria um trabalho ainda melhor, e o professor B, relata que os alunos não colaboraram e isso dificultou o trabalho, aponta ainda que sentiu dificuldade em estudar a Ditadura Militar para relacionar o conteúdo com o contexto social. Concordamos com o posicionamento do professor A, pois o processo de

estudos encaminha os professores para uma práxis consciente, e é por isso, a necessidade de buscar melhorias para sua ação enquanto docente.

No que tange ao posicionamento do professor B, entendemos que a dificuldade de manter a atenção dos alunos referiu-se neste momento ao próprio processo de produção de sentidos, o qual os alunos não conseguiram estabelecer. A atenção dirigida para um determinado conteúdo é um processo a ser desenvolvido pela unidade do conteúdo e da forma proposta pelo professor. Ao apontar a dificuldade em abordar sobre a Ditadura Militar com os alunos, entendemos que a aula, nesta perspectiva, pressupõe estudos e análises anteriores, para que o professor sintetize para si a totalidade do conteúdo e assim se instrumentalize para transmitir o conhecimento acumulado.

Os professores foram questionados sobre a apropriação das dimensões presentes na leitura da música e do conto durante o trabalho com os alunos. O professor A ressalta que percebeu que os alunos puderam se apropriar das dimensões histórica, social e ideológica, pois acredita que foram as mais claras no estudo do conto, o professor B aponta que alguns alunos conseguiram perceber as dimensões, mas não exemplifica.

Entendemos que o trabalho realizado buscou apresentar uma nova possibilidade de conduzir o trabalho educativo, porém a apropriação da totalidade é um processo em constante desenvolvimento, que não acontece do dia para a noite. Apropriar-se de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética que possibilita ver o conhecimento em todas as suas dimensões, pressupõe a difusão desta concepção de mundo ao longo do processo de escolarização. “Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo.” (DUARTE, 2015, p. 14).

Os professores foram questionados ainda se neste trabalho inicial com esta nova perspectiva, foi possível perceber alguma mudança no ato de ler em sala de aula e do próprio processo dialético de prática-teoria-prática. O professor A afirma que os alunos o procuraram para saber mais sobre as dimensões estudadas e que este posicionamento do aluno instrumentaliza seu trabalho com a dimensão histórica da literatura. O professor afirma também que foi possível “[...] perceber tanto nas perguntas quanto em alguns textos produzidos pelos alunos que esse processo foi

alcançado. Fizeram a relação entre o passado histórico e o momento atual.” (PA). O professor B relata que as mudanças percebidas foram na curiosidade dos alunos sobre a forma de trabalho desenvolvida, relatando o trabalho realizado com as vendas durante a escuta da música.

Duarte (2015) explicita que ao apropriar-se de conteúdos elaborados pela experiência social, o ser humano passa a dominar formas mais desenvolvidas de pensamento, utilizando-se das funções psíquicas superiores como sensação e percepção para expressar de forma elaborada a apropriação histórico-cultural. O conteúdo apropriado soma-se a uma nova forma de atividade intelectual, que em um movimento dialético dá origem a um novo conteúdo. Neste sentido, destacamos mais uma vez o papel do trabalho educativo em viabilizar o acesso ao saber elaborado e buscar formas adequadas para que o conteúdo escolar propicie o desenvolvimento humano das sensações e percepções, pois Marx (2004, p. 112, grifo do autor) afirma que “a *sensibilidade* tem que ser a base de toda ciência”.

Compreendemos assim, que o trabalho realizado buscou desencadear um processo de reflexão docente, para além da aula propriamente dita, mas sobre todo o seu processo no desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, questionamos os professores se acreditavam que o processo dialético de prática-teoria-prática foi realmente realizado com estas aulas. O professor A aponta que percebeu este processo nos textos dos alunos, em que puderam evidenciar a relação entre o passado e o presente em sua produção. O professor B concorda que este processo tenha sido evidenciado a partir do estudo do conteúdo, da participação dos alunos e da produção do conto, porém o professor não justifica em termos práticos o momento em que o processo foi evidenciado e se o aluno vivenciou com este processo uma nova prática.

Questionamos os professores sobre as principais contribuições deste processo para sua *práxis*, enquanto atividade consciente. O professor A relata mais uma vez a necessidade conhecer as teorias para trabalhar com mais segurança a prática em sala de aula, e o professor B aponta que a troca de experiência foi muito importante para sua prática, justificando isso à forma de trabalhar o conto, identificar as sensações e dimensões. Entendemos, porém, que não basta uma forma didática, conforme já vimos no decorrer do texto, mas uma forma que exprima todo o conteúdo em sua rica possibilidade de determinações. Um destes determinantes

consiste em compreender o contexto histórico-social do conteúdo de ensino, aspecto que não foi evidenciado ao longo do desenvolvimento da turma B.

Entendemos que o professor A, ao estabelecer a relação entre conteúdo e forma, aponta a necessidade do conhecimento como instrumento para sua prática. Concordamos com Duarte (2015) ao apontar a unidade dialética e contraditória das categorias conteúdo e forma no trabalho educativo, ou seja, para que o conteúdo se desenvolva, a forma constitui-se elemento fundamental a este conteúdo. Mas essa explicitação significa transposição deste conteúdo como conteúdo escolar, e assim, passa a não caber na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento.

Surge assim uma contradição que pode resultar num estancamento do conteúdo, ou em sua involução, ou então num salto qualitativo resultante do aparecimento de uma nova forma que seja favorável à continuidade da explicitação plena do conteúdo e forma entende-se porque o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. (DUARTE, 2015, p. 15).

Visualizamos que ao se apropriar das dimensões afetivas, psicológicas, sociais, políticas, ideológicas, de poder do conto “Holocausto” surge assim uma contradição, pois o conteúdo apropriado já não cabe mais na antiga forma do conto lido, mas o conhecimento é incorporado em uma nova forma pelo aluno, um salto qualitativo de superação do imediatismo da vida cotidiana para elevação do sujeito como parte do gênero humano. O professor A aponta ainda que disponibilizar o texto para os alunos, permitir o manuseio do material já é um instrumento que auxilia na produção de sentidos e para o professor B, a dinâmica e a música vislumbraram a recepção do conteúdo e, ao final, pode perceber que os alunos estabeleceram relações do passado com o presente.

Observamos que o primeiro aspecto abordado pelo professor como fator que propiciou uma melhor percepção do conteúdo trabalhado refere-se ao conteúdo que estava à disposição do aluno, ou seja, o aluno pode estabelecer um contato com o material a ser estudado, desde a leitura, análises e proposta de produção. Esta é uma característica que a própria forma em questão proporciona. Uma metodologia dialética do conhecimento não poderia deixar se lado os elementos necessários para expressar a totalidade do conhecimento em suas diversas manifestações.

Em seguida, o professor complementa que com esta proposta de se trabalhar o ato de ler “os alunos não foram os mesmos ao final do trabalho” (PA), e este é o maior sentido da educação escolar, pois nas palavras de Saviani (2011b, p. 201) o papel da escola “[...] não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.”

Nos contos elaborados pela turma A, observamos que houve uma superação desta percepção imediata que os alunos apresentavam no início das aulas para uma síntese no conto produzido por eles. Este enriquecimento da percepção dos alunos é demonstrado por Marx nos Manuscritos de 1844, em que aponta que a objetivação da essência humana é tanto teórica como prática, e é necessária tanto para fazer humanos os sentidos, como para criar sentidos humanos. (MARX, 2004). A perspectiva Marxista nos mostra então que, o desenvolvimento do conhecimento está atrelado às funções de sensação e percepção. Ao conhecermos determinado fenômeno, neste caso o ato de ler, compreendemos melhor as relações humanas e podemos percebê-las e senti-las com mais profundidade. A teoria apresenta-se assim como enriquecimento à consciência humana.

Para tanto, realizamos ainda um questionário final com os alunos, a fim de que demonstrassem os resultados da proposta de leitura realizada no projeto.

#### Quadro 7 - Questionário final dos alunos

O que você achou desta proposta de leitura realizada no projeto? Justifique	
Turma A	Turma B
Despertou meu interesse pela leitura (A1)	Eu achei bom, por que a leitura desenvolve mais a nossa capacidade de aprender mais (B1)
Me ajudou não só entender um texto, mas me impressionar com as características das palavras, desenvolver o conhecimento do assunto (A2)	Eu achei bom, porque nos incentiva a querer ler mais (B2)
Nos ajudou a ter percepções diferentes (A3)	Foi algo interessante (B3)
Eu achei muito bom e diferente (A4)	Achei bem interessante, são várias coisas novas que despertaram mais curiosidade por leitura. (B4)

Muito interessante (A5)	Foi muito bom, a gente aprendeu palavras novas como holocausto, isso me ajudou a fazer coisas novas.(B5)
Muito legal, foram aulas diferentes do que estamos acostumados. (A6)	Eu achei muito bom. (B6)
Excelente proposta. Me proporcionou a vontade de ler não só na escola, mas em casa também (A7)	Bem legal, ele nos incentivou ler e melhorou o jeito de dar aula. (B7)
Agora estou tirando pelo menos 30 minutos do meu dia para ler. (A8)	Está nos ajudando. (B8)
Entendi que os textos tem sentidos diferentes e quando você lê corretamente você compreende o verdadeiro sentido (A10).	Dá pra aprender muita coisa e desenvolver uma leitura melhor. (B9)
Diferente do jeito que eu estava acostumado a ler, pois eu pude sentir o que o personagem sentiu na história. (A11)	Trouxe coisas novas para nós melhorarmos nossa leitura e percepção das coisas. (B10)
Eu pude ter mentalmente a sensação de quem era o personagem do conto. (A12)	Achei interessante, porque com a leitura podemos saber o que aconteceu a tempos atrás e o que o povo daquela época passou. (B11)
Eu não gosto de ler, mas quando li esse texto achei bem legal. (A13)	Legal, as aulas ficaram diferentes, saímos um pouco da rotina de sala de aula. (B12)
Incentivou os alunos a lerem e prestarem atenção. Poderia ter mais atividades assim. (A14)	Muito bom, nos incentivou a gostar mais de ler. (B13)
Um trabalho diferenciado de todas as aulas. (A15)	Muito boa, pois nos incentivou a ler e escrever mais. (B14)
Incentivou o ato de ler. (A20)	Achei muito boa, aprendemos a importância da leitura em uma nova visão. (B14)

Fonte: A autora.

Observamos que muitos alunos relatam sobre a nova experiência vivenciada pelo trabalho realizado, ou seja, uma leitura que ultrapassa a impressão imediata para a percepção total do texto. Compreendemos que ao se relacionar esteticamente com a realidade, os alunos puderam objetivar uma nova forma de afirmação social, puderam desenvolver sentidos sociais frente ao ato de ler e com isso objetivar uma nova realidade, expressando estes sentidos em uma nova totalidade de percepção. Desta forma, os sentidos humanos só são confirmados quando o homem objetiva a totalidade da riqueza humana. (MARX, 2004).

Ao referir-se aos estudos de Lukács, em sua obra “Estética”, Costa (2014) aponta que a própria arte constitui-se como uma forma específica de objetivação humana no interior da prática social em sua totalidade. Ela é uma necessidade advinda da vida cotidiana, mas supera a fragmentação imediata, a partir do

momento que desperta uma autoconsciência do gênero humano, retorna à vida cotidiana de forma mais rica e mais completa.

A forma, expressa aqui em um conto literário, instrumentaliza o leitor a experimentar de modo imediato o reflexo estético da obra em seu processo criador, mas o que determinou sua objetividade é o conteúdo expresso na obra. E é este conteúdo histórico e social que viabiliza o contato do homem com o gênero humano, ao viabilizar novas formas de ver, sentir e perceber o mundo a sua volta. Para Ferreira (2012) o próprio movimento dialético entre forma e conteúdo da obra produz no receptor um efeito catártico, ou seja, exerce uma influência sobre a prática social do sujeito realizando um processo formativo.

Nós acreditamos que o conceito de catarse é muito mais amplo. Como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida, não na arte, à qual chegou a partir daquela. Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo tem que ser forçosamente um motivo sempre colhido pela conformação estética e, além disso, um elemento já presente entre as forças formadoras do redesenho estético da realidade. (LUKÁCS, 1966, p.500-501).

Fundamentados na concepção lukacsiana, podemos dizer que a catarse se efetiva no sujeito pela mediação do enriquecimento da experiência estética, na influência direta e indireta da realidade objetiva e das relações sociais. Realiza uma “uma sacudida da subjetividade do receptor de tal maneira que suas paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção [...]”. (LUKÁCS, 1966, p.508).

Podemos considerar que mesmo com as limitações da intervenção, o movimento realizado possibilitou aos professores e alunos um enriquecimento da sua visão de mundo. A partir do método dialético, os professores experimentaram uma nova forma didática de se propor o conhecimento, e por meio desta forma apropriada primeiramente pelos professores, os alunos experimentaram na leitura literária, tempos e espaços estranhos a eles, mas que mesmo contraditórios apresentam-se vinculados à sua realidade social. Somadas às suas experiências, o conhecimento tanto do método para os professores, como da leitura literária para os alunos, fez-se a ultrapassar as impressões imediatas e desenvolver uma nova

percepção, que pode ser objetivada por ambos na sua concepção de mundo e no ato de ler.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 2014).

O poema acima nos instiga a descobrir os significados das palavras em um livro raro, sua descoberta é a senha da vida e do mundo e o seu caminho pressupõe a procura individual, os sentidos únicos do ser humano, que passam a ser a sua palavra, seu caminho para a compreensão e a expressão humana. Assim como o movimento do poema, a busca por significados nos instigou a investigar possibilidades do ato de ler, tendo como objeto a leitura literária. Este movimento nos encaminhou a constituir nossa palavra no mundo, nossa expressão, nossos sentidos humanos frente ao ato de ler.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar se a ação docente, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler na Educação Básica. Os resultados apontaram ser este um encaminhamento pertinente para o desenvolvimento do ato de ler, tornando-se uma práxis fundamental para aqueles que buscam contribuir para a formação humana. Suas possibilidades foram observadas no decorrer do trabalho realizado, na superação do conhecimento sincrético e no novo posicionamento frente ao ato de ler.

Os objetivos específicos buscaram investigar as possíveis concepções e práticas de leitura presentes na ação docente de professores de Língua Portuguesa

e analisar as possíveis mudanças obtidas após a realização de um Grupo de Estudos com os respectivos professores e suas intervenções em sala de aula.

O movimento dialético realizado, primeiramente com os professores, nos fez compreender que o processo de Formação Continuada necessita estar atrelado aos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos como expressão do conhecimento em sua forma mais elaborada, possibilitando ao professor se apropriar do conhecimento como contribuição para o trabalho educativo. Defendemos assim, a necessidade de uma nova concepção sobre o processo formativo de professores, superando a espontaneidade presente nos discursos de formação atual.

Acreditamos que os problemas sociais podem ser debatidos no ambiente escolar, mas, acima disso, está a necessidade de desenvolver formas de combate a estes problemas sendo a apropriação do conhecimento uma possibilidade. Ao desenvolver sua capacidade teórica, professores e alunos poderão combater as formas de exclusão, miséria, violência, humanizando-se e desenvolvendo uma visão de mundo que busca romper com o modelo de sociedade vigente. Defendemos neste sentido, a necessidade de repensarmos a educação como prioridade social, e a partir deste posicionamento, estaremos desenvolvendo meios para o enfrentamento de outros problemas presentes na realidade.

Desta forma, pensar na formação humana por meio do trabalho educativo, como ato de produzir direta e intencionalmente nos alunos a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens, pressupõe uma fundamentação que eleve o sujeito aluno à apropriação da cultura elaborada historicamente, o que pode vislumbrar uma nova percepção da sua realidade social.

O processo de formação realizado junto aos professores, em uma perspectiva crítico-dialética, teve como intuito propor uma análise dos fenômenos da realidade concreta a partir dos conhecimentos específicos da própria disciplina de Língua Portuguesa, que neste caso, tomamos como objeto de conhecimento, a leitura literária.

No questionário inicial percebemos que as concepções de leitura e literatura dos professores estavam mais atreladas ao senso comum, como prazer e relaxamento do que ao próprio movimento de compreensão e desenvolvimento ocasionados pelo ato de ler. Neste sentido, está a necessidade de superação do senso comum, onde o professor apresenta-se em um patamar diferente de

compreensão dos alunos, para que estes possam superar sua visão sincrética de mundo.

Por mais que esteja claro que, muitas vezes, a escola tem prestado serviço ao capital como forma de adaptação dos indivíduos, contraditoriamente, ela também está vinculada à formação do trabalhador alienado pelas condições impostas pela sociedade capitalista, e é nesta relação que acreditamos ser possível um processo de transformação do sujeito frente à sua prática social.

O conhecimento (objeto escolar) deve envolver, neste sentido, não apenas o domínio teórico, mas o saber prático e sua articulação com o processo produtivo. E isto não está vinculado de forma alguma ao mero adestramento de habilidades, mas sim, a compreensão da multiplicidade dos processos de produção existentes, independente da ocupação que o aluno irá desenvolver na sociedade. (SAVIANI, 2007).

Neste sentido, a relação explícita entre educação e trabalho põe-se em contradição com a ordem capitalista, em que os meios de produção são propriedades privadas da classe dominante. Na medida em que o saber teórico e prático é apropriado pelos trabalhadores (dominados pela sociedade capitalista), estes passam a ser proprietários dos meios de produção, e assim, desenvolvem meios para compreender as múltiplas relações postas na sociedade. Este é o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

No entanto, esta concepção dialética perpassa primeiramente pela ação do professor, que na sociedade de classes está submetido constantemente à fragmentação do trabalho material e à alienação do sistema que manipula, muitas vezes, seu desenvolvimento intelectual e sua prática pedagógica. Assim, se o trabalho educativo se reduz somente às condições materiais da vida do professor, o ensino será conseqüentemente uma atividade alienada. Este aspecto se torna ainda mais grave no exercício da docência, pois a alienação do trabalhador também gerará alienação no produto do seu trabalho, o desenvolvimento do aluno. Visto deste modo, o trabalho educativo estaria desprovido de meios para cumprir a função que lhe é devida.

Porém, ao fundamentar-se em uma perspectiva crítico-dialética, compreendemos que o trabalho do professor não pode reduzir-se a um simples meio

de reprodução de sua existência, mas que precisa efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social do aluno.

Concordamos com Saviani (2015b) ao afirmar que o olhar da escola necessita estar direcionado para a formação do aluno concreto. O aluno empírico, pautado no senso comum vê na educação somente as possibilidades postas pelo mercado de trabalho, a fragmentação do conhecimento e de si mesmo, porém o aluno concreto, situado em uma sociedade com necessidades de caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, só pode encontrar resposta às problemáticas postas em sua prática social por meio do conhecimento sistematizado. Somente olhando para o aluno concreto é que podemos pensar na educação como transformação da realidade e da concepção de mundo, pois o movimento de prática-teoria-prática proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica não pode efetivar-se em um contexto que se limita às necessidades imediatas do aluno.

Por mais que a sociedade atual se organize de forma a impedir a plena socialização das dimensões que perpassam o conhecimento humano, acreditamos que é possível lutar para que se efetivem ao máximo, as possibilidades dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. O conhecimento, neste sentido, torna-se caminho para a consciência de mundo, que direciona a uma ação humana transformadora.

Sob esta justificativa, realizamos o Grupo de Estudos com os professores, um momento de formação com pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de viabilizar análises e sínteses sobre o ato de ler e a leitura literária nesta perspectiva, superando a visão inicial e vislumbrando aquilo que a própria palavra formação nos sugere, uma nova forma de ação.

Estes fundamentos expressam a problemática da sociedade atual e orientam para a resistência dos discursos presentes na sociedade capitalista, que descaracterizam o papel da escola e a função do trabalho educativo. A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita reafirmar nas ações teórico/práticas os objetivos da educação tal como postulamos ao longo do texto, que se refere tanto em identificar os elementos culturais para a humanização do homem, como em descobrir melhores caminhos para atingir este objetivo. E é com base nesses princípios que podemos por meio da leitura literária, oferecer aos nossos alunos momentos catárticos, de apropriação da cultura humana.

Para tanto, materializamos a partir da obra de Gasparin (2012) um planejamento de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica, a fim de pensar no ato de ler como movimento de compreensão da realidade social. Para isso, não poderíamos deixar de lado o trabalho com os clássicos, o conhecimento elaborado e produzido pelo homem e que traz à tona uma reflexão sobre o passado, o presente e as perspectivas do futuro, ou seja, a totalidade dinâmica e contraditória da sociedade. Assim, encontramos na leitura literária esta possibilidade.

E assim, a partir do Grupo de Estudos e das intervenções realizadas pelos professores, delineamos nosso processo de análise. Observamos que o Professor A se apropriou dos fundamentos iniciais que foram preconizados no grupo, e que, por participar do Projeto OBEDUC semanalmente, apresentou em suas ações, uma concepção de trabalho educativo condizente com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. As categorias, conteúdo e forma, foram evidenciadas em suas ações, em que buscava atrelar o conhecimento em suas diversas dimensões a partir da forma didática apresentada. No que tange ao Professor B, entendemos que por não ter tido um contato maior com os pressupostos das teorias apresentadas no grupo, o professor demonstrou um pouco de insegurança na efetivação da proposta, preocupando-se em seguir os passos da forma didática da Pedagogia Histórico-Crítica, mas sem elencar significativamente os conteúdos que estavam postos durante as aulas.

Consideramos que ao vislumbrar a forma sem as dimensões do conteúdo, há certo esvaziamento do trabalho educativo, não alcançando a superação da prática inicial frente ao conteúdo trabalhado e não exercendo a função de ir além do que está posto pela sociedade em sua dimensão sincrética. Observamos assim, que sem um direcionamento adequado do processo de aprendizagem, os alunos ficam limitados em seu desenvolvimento social, tanto na sensibilização frente ao conteúdo, como na própria compreensão do conceito de literatura e na análise das dimensões postas na leitura literária.

Entendemos que os estudos realizados no grupo foram pertinentes para o professor B, propiciando o contato com uma nova possibilidade de conduzir o trabalho educativo, defendemos, porém, que o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética é um processo contínuo e complexo, que perpassa pela compreensão coletiva das contradições da realidade atual, as possibilidades nela existentes e a necessidade de sua superação. O grupo de

estudos constituiu-se assim um encaminhamento pertinente para que os professores pudessem avançar em sua concepção de mundo, porém este processo não ocorre de forma imediata.

Assim, objetivar no aluno o ato de ler pressupõe, antes de tudo, a concepção de mundo do professor, a sua leitura da realidade social e sua apropriação crítica das dimensões presentes no texto. Para isso, torna-se necessário uma Formação Inicial e Continuada, que possibilite ao professor a união entre teoria e prática e a apropriação de fundamentos teóricos e metodológicos que vise à formação humana a partir do conhecimento escolar, viabilizando a superação da leitura ingênua para a produção de sentidos sociais. Observamos que, ao limitar as possibilidades de análises durante as aulas, os alunos da turma B não compreenderam o ato de ler como posicionamento crítico na sociedade, e assim, não produziram sentidos frente às aulas, o que ocasionou a indisciplina e a falta de interesse pelo decorrer das aulas.

Ao produzir sentidos frente ao ato de ler, os alunos desenvolvem funções psíquicas superiores como a atenção, sensação, percepção, entre outras, que são formadas a partir das relações estabelecidas com o texto, e assim, direcionam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Na turma A, este processo é percebido ao longo das aulas, pelas indagações e participação da maioria dos alunos durante as análises e discussões do tema. Observamos que ambos os professores trabalharam as sensações desenvolvidas ao longo das leituras, porém ficou claro que as sensações se diferem nas turmas. Enquanto os alunos da turma A relatam sensações sociais, produzidas pelo contexto social e pelas análises realizadas, os alunos da turma B apontam sensações biológicas, ou seja, vinculadas ao seu ser biológico frente ao texto.

Concordamos com Marx (2004) ao afirmar que para desenvolver a essência humana, ou seja, para que o homem se reconheça enquanto parte da humanidade e de sua produção, torna-se necessário desenvolver as sensações sociais deste homem, sua capacidade de sentir e perceber o outro como parte de seu gênero, de sua própria história. E isso só pode ocorrer com a superação das sensações biológicas para a incorporação das sensações formadas culturalmente, ou seja, pela apropriação da universalidade humana em sua própria subjetividade.

A leitura do conto “Holocausto” possibilitou aos alunos reconhecer-se como parte da história humana, vivenciar o contexto do outro e, com isso, refinar suas

sensações e percepções da realidade circundante. Este movimento realizado pelos alunos interfere tanto no desenvolvimento de suas funções psíquicas, na sua formação individual, como na sua constituição como ser social. O conto por si só não tem o poder de modificar a realidade social, mas pode trazer ao sujeito um repensar sobre a história da humanidade e seu comportamento frente à continuidade desta grande história, onde ao revelar este mundo, pode possibilitar ao leitor a construção de uma nova história, conforme observado nas produções dos alunos.

Ao se apropriar desta humanidade na leitura literária, consideramos que os alunos puderam sintetizar suas apropriações, objetivando a produção de um conto por meio de um dos problemas levantados no conto estudado. Entendemos que os sentidos que foram apropriados socialmente ao longo das aulas puderam possibilitar o desenvolvimento da produção dos alunos. A proposta foi a de desenvolvimento de um conto, levantando um problema social e apresentando dimensões sociais, políticas, afetivas, estéticas, a partir do conteúdo estudado.

Observamos que nos alunos da turma A, houve uma maior interação do professor na relação com o conhecimento e, com isso, os alunos conseguiram apreender as objetivações presentes na música e no conto trabalhado, apropriando-se tanto das especificidades do gênero conto, como das sensações sociais presentes no decorrer dos textos.

Entendemos assim, que os alunos da turma A objetivaram a produção de um conto a partir das apropriações objetivadas no conto “Holocausto”, sendo que estas estão vinculadas ao desenvolvimento da ação docente no trabalho com as dimensões e as sensações do texto. Contudo, na turma B, não foi observado o mesmo processo, pois os alunos não conseguiram desenvolver um conto e nem levantar uma problemática a partir do conto em estudo. Entendemos que estes alunos não produziram sentidos sociais durante as aulas, ou seja, não estabeleceram uma relação do conhecimento produzido pela arte e sua prática social.

A partir dos estudos de Lukács (1965; 1970), compreendemos que a arte opera sobre o reflexo das relações estabelecidas pelo homem social em sua realidade objetiva, e assim, pela humanidade desenvolvida pelo outro, possibilita o enriquecimento e aprofundamento do leitor. Quando o sujeito experimenta esta realidade do outro, a objetividade do ser em-si se transforma em um ser para-nós, que expressa o grau de desenvolvimento histórico do homem como parte do gênero

humano, da prática social de todos os homens. A mediação exercida pela literatura eleva a autoconsciência humana, e ao experimentar esta realidade em-si nasce nele um para-si do sujeito, uma relação mais rica do homem enquanto membro de uma sociedade. Esta universalidade da obra possibilita ao leitor o questionamento da vivência do outro e a responsabilidade de compreender-se na totalidade do mundo.

Assim, nas produções dos alunos da turma A, este processo ficou evidenciado e os alunos puderam demonstrar a realidade do “outro”, da “humanidade” como parte de sua realidade, como problemática de sua objetivação, e assim, desenvolver uma autoconsciência sobre os diferentes problemas sociais, superando uma leitura ingênua para a produção de sentidos individuais e a expressão da totalidade humana no ato de ler. Nas dimensões apontadas nos contos produzidos pelos alunos, percebemos que foram enfatizadas diferentes questões, ou seja, a problemática do conto trabalhada pelo professor A, encaminhou os alunos a estabelecer relações com problemas vivenciados em tempos atuais, em que as sensações de dor, sofrimento, injustiça se universalizam e também estão presentes.

Entendemos que o trabalho com as dimensões viabiliza este processo de percepção do homem como sujeito histórico e social, que tem seu desenvolvimento marcado por questões sociais, políticas, culturais, afetivas, estéticas. Ao vislumbrar estas dimensões durante o trabalho com o ato de ler, possibilita-se que o aluno perceba este movimento e ao realizar outras leituras desenvolva uma nova forma de olhar, de sentir, de ouvir, e assim, podemos dizer que houve um desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, um desenvolvimento humano. Enfatizamos, porém, que as dimensões são instrumentos de mediação da forma didática, porém elas por si só, não viabilizam o desenvolvimento do aluno, que está atrelado a um processo de apropriação de todo o contexto, ou seja, da união entre forma e conteúdo do trabalho educativo.

E é neste sentido que buscamos evidenciar a necessidade de o professor vivenciar momentos de reflexão e análise sobre sua ação em sala de aula, e com isso, vislumbrar possibilidades para o seu trabalho e uma ação consciente em sala de aula. Este movimento dialético pressupõe uma formação que supere o utilitarismo e busque a transformação pela esfera do conhecimento.

Por essas razões que ao final do projeto, buscamos retornar à prática social dos professores e alunos e visualizar as possibilidades de mudança apontadas pelos

sujeitos da pesquisa, pois entendemos que estes sujeitos representam o conjunto de professores e alunos do nosso bairro, da nossa cidade e do nosso país, e suas ações podem nos oferecer indícios para novas possibilidades em outros tempos e espaços.

Os professores participantes enfatizam que, com o trabalho realizado, perceberam a necessidade do conhecimento acumulado historicamente para subsidiar o trabalho com o ato de ler, ou seja, a apropriação de fundamentos teórico-metodológicos para mediar o desenvolvimento do aluno e objetivar uma nova percepção frente ao conhecimento. Nesta perspectiva, compreendemos que desenvolver nos alunos “o ato de ler” é um caminho para a formação humana, pois a leitura está atrelada ao social, histórico, político, ideológico, e estas dimensões podem propiciar a interação com a prática social e a reflexão do sujeito frente aos significados veiculados pela sociedade, em que de forma consciente pode produzir sentidos e uma nova percepção de si e do outro. Portanto, não há sentido sem compreensão e não há compreensão sem conhecimento. O ato de ler surge assim como resultado de desvelamento do texto, que envolve apreensão, apropriação e transformação.

Os alunos se referiram ao trabalho realizado como um processo de aprendizagem, em que na palavra da maioria despertou o “interesse” pela leitura. Entendemos que este “interesse” apontado pelos alunos é, na verdade, a necessidade humana de uma nova atividade, pois ao se apropriar das objetivações humanas, esta apropriação gera no sujeito uma necessidade de objetivar-se. Assim, ao desenvolver a sensação e a percepção pela mediação do ato de ler, o aluno passa a objetivar uma nova leitura, uma nova compreensão, um novo sentido humano.

A partir do trabalho realizado, concluímos que a ação docente constitui-se fator de extrema relevância no ensino do ato de ler, pois o resultado de ambas as turmas se relacionaram estritamente aos encaminhamentos realizados pelos respectivos docentes, e estes não se referem somente às escolhas metodológicas, mas à união entre conteúdo e forma na apropriação do ato de ler. Ao realizar este processo, a leitura literária pode vislumbrar um efeito catártico no aluno, movendo as suas perspectivas individuais para a apropriação das formas mais ricas do gênero humano. Manifestando-se como conhecimento clássico, este saber pode tornar-se mediador na prática social dos homens, na luta contra a alienação da consciência

humana, ou seja, o aluno não se apropriou somente de um conteúdo curricular, mas de um instrumento de consciência individual e social na construção de sua realidade.

Ao materializar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para o ato de ler e para a leitura literária, nossa persistência foi vislumbrar um ensino que garanta aos nossos alunos o direito inalienável aos bens culturais produzidos pela humanidade, para que, por intermédio do conhecimento, possam desenvolver-se e, com isso, humanizar-se, no sentido de compreender as contradições da sociedade e intervir sobre elas, edificando a prática social como sujeito construtor da história humana.

Em uma visão materialista histórica e dialética entendemos que a formação, tanto de professores como de alunos, constitui-se um processo de transformação da possibilidade em realidade. Ao compreender conscientemente a necessidade de efetuar transformações, de engajar-se na luta por uma educação de qualidade, professores e alunos podem objetivar uma nova realidade social. Sabemos que conduzir o trabalho educativo em uma perspectiva Histórico-Crítica não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que é uma proposta real para aqueles que buscam uma formação consciente e fomentá-la é a melhor alternativa para viabilizar o seu conhecimento e implantação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. F. Holocausto. In: ABREU, C. F. **Pedras de Calcutá**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Disponível em: <<http://www.cyvjosealencar.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/26/700/16/arquivos/Fil e/Livros/Caio%20Fernando%20Abreu/Pedras%20de%20Calcuta.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v.11, n.22, p. 313-325. mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- AGRA, E. B. **Da utopia diluída ou da utopia superada**: uma leitura de contos de Caio Fernando Abreu. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Departamento de Letras e Artes, UEPB, Campinas: SP, 2008. Disponível em: <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/dissertacoes/Dissertacoes2008/Elisabete%20-%20dissertacao.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.
- ANDERY, M. A. P. A; SÉRIO, T. M. A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx . In: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 5. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994. p. 402-434.
- ANDRADE, C. D de. **Discurso de Primavera e algumas sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>> Acesso em: 12 jun. 2015.
- ASSUMPÇÃO, M. de C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.
- AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

**CAPES**. OBEDUC. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COSTA, L. Q. **Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara: SP, 2014.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. **Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Unioste, Cascavel: PR, 2013. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portaapos/media/File/educacao/Dissertacao%20Marcia%20Debiazi.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2016.

DUARTE, N. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 1-21.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7 n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b15.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ENGELS, F. **Anti-Dühring. Vorwärts**, 1877. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/anti-fuhring.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. Literatura e Educação: Uma análise marxista. **Cadernos de Campo**, Araraquara, v. 1, n. 13, p.125-136, 2010. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141/4216>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

FERREIRA, N. B. de P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível

em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2907/A-catarse-estetica-e-a-pedagogia-historico-critica>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FREDERICO, C. A arte em Marx: um estudo sobre os manuscritos econômico filosóficos. **Novos Rumos**, Marília, n. 42, p.3-24, 2005. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2144/1771>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In BRYAN, N.; MIRANDA, E. (Editores). **(Re) pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 83-191.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Coordenação de Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Estética**: La peculiaridad de lo estetico: problemas de lamínesis. Barcelona: Traducción castellana de Manuel Sacristán. Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: sensações e percepção. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A. R. et. al. **Psicologia e Pedagogia**: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29<sup>a</sup> REUNIÃO ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Minas Gerais, Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em 05 jan. 2015.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012a. 250 f. Tese (Livre-docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. Disponível em: <[https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf)> . Acesso em: 02 fev. 2016

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012b. p. 1 - 13. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/LigiaMartins.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/LigiaMartins.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em 02 jun. 2016.

MARTINS, L.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **Carta a Pável V. Annenkov (em Paris). 28 de Dezembro de 1846**. 2006. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. V. 1. Tomo 1. (Os economistas). Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura LTDA, 1996a.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. V. 1. Tomo 2. (Os economistas). Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultura LTDA, 1996b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. Grundrisse: Introdução – **I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação) O método da Economia Política**. In: Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. [1857-8] Trad. Márcio Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORTHY, A.; FERREIRA, J. V. Cálice. A música e as relações de poder. In: VI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Norte, 6., 2007, Belém-PA. **Anais...** Belém-PA: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007, p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2007/resumos/R0053-2.pdf>. Acesso em 04 jun. 2016.

NETTO, João Paulo. **O que é Marxismo**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. À mesa com Alberto Manguel: contribuições da leitura literária na formação docente. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 5, n.8 p. 103-121, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/268/235>>. Acesso em 10 mar. 2016.

RUIZ, Maria José Ferreira. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.23 , n.1, p. 119-137 ,jan-abr. 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9844/7129>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: autores associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 197-225.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica", 7, 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7 n. 1, p. 286-293, jun. 2015a. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7 n. 1, p. 26-43, jun. 2015b. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/951>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SAVIANI, D. ; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p.422-433, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SILVA, E. T. da. **Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILVA, L. **O estilo literário de marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Tradução de José Paulo Netto.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VÁSQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Fontes Editora Ltda, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

##### **O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da Educação Básica**

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu filho (a) para participar do projeto “**O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da Educação Básica**” a ser realizado no Colégio\*\*\*\*\*. O objetivo da pesquisa é identificar as concepções e práticas de leitura presentes no contexto escolar, a fim de propor intervenções para uma práxis reflexiva e uma leitura contextualizada em múltiplas dimensões. A participação do seu filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: o (a) aluno (a) irá participar respondendo a um questionário socioeconômico e outro sobre suas concepções de leitura. Durante as aulas, as atividades serão direcionadas pelo professor de Língua Portuguesa, que irá propor a leitura de um texto literário e sua análise, considerando as múltiplas dimensões, a fim de contribuir para a formação do sujeito leitor. Ao final da intervenção, os alunos realizarão sínteses de leitura, para verificar possíveis mudanças em suas concepções. Esclarecemos que a participação do seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar a participação do filho(a) e podendo o(a) aluno(a) também recusar a participação, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à seu filho(a) ou ao senhor(a). Esclarecemos, também, que as informações do seu filho (a) serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do seu filho (a). Pesquisa com risco mínimo de desconforto, no ato de responder aos questionários ou durante as aulas, podendo causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam desconforto. Caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora.

Esclarecemos, ainda, que o (a) seu filho (a) não pagará e nem será remunerado (a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Os benefícios esperados são a melhoria do nível de leitura e escrita, contribuir por meio da Leitura Literária para o desenvolvimento cognitivo e social do (a) aluno (a) e a participação em trabalhos diferenciados planejados pelos professores.

Pesquisa com risco mínimo de desconforto, no ato de responder aos questionários ou durante as aulas, podendo trazer à memória experiências ou situações vividas que não causam desconforto, não sendo invasivo à intimidade do indivíduo. Caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode procurar a aluna do Programa de Mestrado em Educação, Geuciane Felipe Guerim, Rua Ivaldo Bonacin nº 1670, Conjunto Nelson Giroldo, Andará, Pr, telefone: 9696-1824 (TIM), e-mail: [geu\\_tc@hotmail.com](mailto:geu_tc@hotmail.com), e/ou procurar a coordenadora do Programa OBEDUC, Sandra Aparecida Pires Franco, Rua Caracas nº 377 ap. 301, Gleba Palhano, Londrina, Pr, telefone: (43) 3321-1097 ou cel (43) 9600-8101 (TIM), e-mail: [sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Rodovia Celso Garcia Cid Pr445 Km 380 Campus Universitário, pelo telefone 3371-5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 01 Junho de 2015.

**Pesquisadora Responsável – Geuciane Felipe Guerim RG: 10.554.031-0**

\_\_\_\_\_ (Nome por extenso do responsável pelo estudante), tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que meu filho ou minha filha participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica):

Assinatura do aluno (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: 01 Junho de 2015.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da Educação Básica**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do projeto “**O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da Educação Básica**” a ser realizado no Colégio \*\*\*\*\*. O objetivo do projeto é identificar as concepções e práticas de leitura no contexto escolar, a fim de propor intervenções para uma práxis reflexiva e uma leitura contextualizada em múltiplas dimensões. A sua participação será muito importante e ela se dará da seguinte forma: O (a) professor (a) irá participar de um Grupo de Estudos sobre a apropriação do ato de ler na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Em seguida o professor irá preparar e ministrar as aulas do projeto de intervenção, que consiste na elaboração de plano de aula com gênero literário, propondo a leitura e a análise de um texto literário em suas múltiplas dimensões. Para a execução do trabalho, o professor receberá auxílio de estagiárias bolsistas do programa.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao senhor(a). Esclarecemos, também, que as informações do seu trabalho docente serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Os benefícios esperados são a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura, Busca-se contribuir para uma nova forma de pensar e praticar a leitura, onde a apropriação do ato de ler torna-se uma ação consciente, capaz de possibilitar a formação humana e a transformação do sujeito leitor.

Pesquisa com risco mínimo de desconforto, no ato de responder aos questionários ou durante as aulas, podendo causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causam desconforto. Caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode procurar a aluna do Programa de Mestrado em Educação, Geuciane Felipe Guerim, Rua Ivaldo Bonacin nº 1670, Conjunto Nelson Giroldo, Andará, Pr, telefone: 9696-1824 (TIM), e-mail: [geu\\_tc@hotmail.com](mailto:geu_tc@hotmail.com), procurar a coordenadora do Programa OBEDUC, Sandra Aparecida Pires Franco, Rua Caracas nº 377 ap. 301, Gleba Palhano, Londrina, Pr, telefone: (43) 3321-1097 ou cel (43) 9600-8101 (TIM), e-mail: [sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Rodovia Celso Garcia Cid Pr445 Km 380 Campus Universitário, pelo telefone 3371-5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 01 Junho de 2015.

**Coordenadora Responsável – Geuciane Felipe Guerim**

RG: 10.554.031-0

\_\_\_\_\_ (Nome por extenso do professor (a) participante, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do professor (a): \_\_\_\_\_

Data: 01 Junho de 2015.

## APÊNDICE C – Questionário inicial Professores



**Universidade Estadual de Londrina**  
 Centro de Educação, Comunicação e Artes  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROJETO DE PESQUISA**

**O ATO DE LER: PERCEPÇÕES E AÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES (1)**

Prezado (a) Professor (a):

Responda com toda sinceridade o que se pede. As suas respostas serão de fundamental importância para o aperfeiçoamento da pesquisa proposta. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

Idade:

Qual sua formação acadêmica? Participa de algum programa ou projeto de formação continuada?

---



---

Quanto tempo atua no Colégio?

---

**Para você:**

1. O que é leitura?

---



---



---

2. O que é literatura?

---



---



---

3. Qual a importância da leitura literária na vida dos alunos?

---

---

---

4. Qual a importância da leitura na sua vida pessoal?

---

---

---

5. Qual a importância da leitura na sua vida profissional?

---

---

---

6. Você se considera um leitor crítico? Por quê?

---

---

---

7. Em sua opinião, quais os encaminhamentos necessários para desenvolver nos alunos o ato de ler tendo em vista a utilização da Leitura Literária?

---

---

---

8. Como você propõe a Leitura Literária em sala de aula? Descreva.

---

---

---

9. Quando apresenta um texto pela primeira vez aos alunos, você propõe a leitura silenciosa, em voz alta, ou você lê para os alunos? Por quê?

---

---

---

10. Quais as principais dificuldades em promover a leitura literária em sala de aula?

---

---

---

## APÊNDICE D – Questionário Final Professores



**Universidade Estadual de Londrina**  
 Centro de Educação, Comunicação e Artes  
 Departamento de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROJETO DE PESQUISA**

**O ATO DE LER: PERCEPÇÕES E AÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES (2)**

Prezado (a) Professor (a):

Responda com toda sinceridade o que se pede. As suas respostas serão de fundamental importância para o aperfeiçoamento da pesquisa proposta. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

Tendo em vista sua participação no Grupo de Estudos sobre o Ato de ler na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e a elaboração e aplicação do plano de unidade de ensino, responda:

- a) Qual a sua concepção de leitura, antes e depois do grupo de estudo? Houve um novo ponto de vista? Justifique.

---



---



---



---

- b) Tendo em vista as dimensões estudadas, você considera possível realizar uma leitura na abordagem proposta? Justifique.

---



---



---



---

- c) Quais foram as principais dificuldades encontradas na aplicação do plano de aula sobre o ato de ler? Descreva.

---



---

d) Os alunos foram capazes de identificar as dimensões presentes na música e conto trabalhado? Explique.

---

---

---

---

e) Houve alguma mudança no ato de ler em sala de aula durante ou após a aplicação do projeto? Quais?

---

---

---

---

f) Nas aulas propostas, foi possível vivenciar o processo dialético de prática-teoria-prática? Como?

---

---

---

---

g) Quais foram as principais contribuições deste estudo para sua práxis enquanto professor de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

## APÊNDICE E – Questionário Final Alunos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Centro de Educação, Comunicação e Artes  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROJETO DE PESQUISA**

**O ATO DE LER: PERCEPÇÕES E AÇÕES PARA A TRANSFORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**QUESTIONÁRIO ALUNOS (2)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( )

Prezado (a) Aluno (a):

Responda com toda sinceridade o que se pede. As suas respostas serão de fundamental importância para o aperfeiçoamento da pesquisa proposta. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para uso apenas da pesquisadora, não sendo divulgado em sua dissertação o nome de nenhuma instituição ou pessoa participante. Obrigada!

Tendo em vista a aplicação das aulas sobre o ato de ler e a leitura literária, responda:

1. O que você achou desta proposta de leitura realizada no projeto? Justifique.

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE F – Diário de Bordo elaborado pela pesquisadora durante o Grupo de Estudos

<b>DIÁRIOS DE BORDO</b>	
<b>Objetivo:</b> Registrar momentos significativos da participação e interação dos professores no Grupo de Estudos.	
<b>Data:</b> 17/09/2015	
<b>Objetivo:</b> Apresentar o conteúdo proposto para o Grupo de Estudos e verificar as concepções iniciais dos professores sobre o ato de ler e sua prática pedagógica frente à leitura literária, a fim de analisar o processo da síncrese à síntese e verificar as possíveis mudanças obtidas após os estudos e intervenções.	
<b>Percepção dos professores:</b> O professor B aponta que está ansioso pelas discussões, que durante sua atuação enquanto docente neste colégio a 4 anos, nunca participou de um Grupo de Estudos no ambiente escolar que tratasse sobre suas ações em sala de aula. O professor relata que sempre que a Universidade propõe algo para ser desenvolvido no espaço escolar, os professores participam de uma forma mais indireta. Relata que normalmente os pesquisadores trazem o material pronto, como é para ser feito, sem discussões e reflexões teóricas com os docentes.	
<b>Data:</b> 29/09/2015	
<b>Objetivo:</b> Compreender a Dialética Marxista como possibilidade de concepção de mundo no trabalho educativo, a fim de viabilizar uma práxis consciente em sala de aula.	
<b>Percepção dos professores:</b> Os professores apontam que durante sua formação inicial (Letras) não tiveram contato com este conteúdo, apenas com os pressupostos gerais do Marxismo na disciplina de Filosofia. O professor A relata que por participar das reuniões do Programa OBEDUC durante este ano tem tido um contato maior com estas leituras, porém que ainda desconhece sua efetivação na prática. (DIÁRIO DE BORDO, 29/09/2015).	
<b>Data:</b> 20/10/2015	
<b>Objetivo:</b> Compreender o método preconizado por Marx como caminho de possibilidades para o trabalho educativo em sua totalidade, visando desenvolver no aluno a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.	
<b>Percepção dos Professores:</b> Sobre o estudo do método, o PB comenta que o estudo de Marx vai se adequando conforme o contexto social e partindo da realidade material. “E por isso que vemos o quanto seus estudos estão atuais e ainda estão	

presentes na realidade atual, no capitalismo. Na educação, em minha prática tenho buscado levantar essa realidade do aluno e fazer este direcionamento para que o aluno tenha essa visão do todo.”

Durante os estudos do método, o PA sintetiza que para Marx o papel do sujeito é essencialmente ativo para apreender não a aparência ou forma do objeto, mas a essência do objeto como um processo. O sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los para chegar num todo. O PA questiona a pesquisadora: “Este seria o movimento da dialética? Não o todo perfeito, mas um ponto que me possibilite chegar a novos conhecimentos. Não tem um final, é um processo ativo. Na sala de aula muitas vezes não conseguimos fazer esse movimento, mas saber disso é muito interessante para vermos de outra forma e deixarmos de sermos tão passivos e ter mais atitudes em sala de aula. A educação é um processo que não acaba, tem sempre uma contradição, uma superação necessária em nossa realidade.”

O PA observa que as dimensões que Marx aponta para analisar a sociedade estão presentes também na Literatura, pois sua construção e desenvolvimento perpassa um contexto histórico, de poder, ou seja, ela é um reflexo da sociedade que acompanha o movimento e o processo de mudança do próprio homem. O PA destaca que as correntes literárias se produziram com o processo de produção e transformação do próprio homem, dos seus conflitos, contradições.

**Data:** 27/10/2015

**Objetivo:** Compreender a importância da Literatura como conteúdo clássico fundamental para a formação humana, sendo a catarse um momento de síntese dos conteúdos apreendidos.

**Percepção dos Professores:** Ao discutir sobre a Obra Senhora, o PB relata que esta obra vincula-se a uma dimensão histórica, social, cultural, econômica. O PB analisa que as questões tratadas no livro encontram-se presentes nos dias de hoje, a literatura possibilita explicar as mudanças e o desenvolvimento histórico. O PA aponta que a dimensão social se apresenta muito forte na literatura, a influência dos valores da sociedade nas relações sociais presentes nas obras. O professor diz que não existe um livro que não te acrescente alguma coisa. A literatura faz com que construa mundos, significados. Porém afirma que na televisão está tudo pronto e os alunos estão acostumados com estas facilidades, então questiona: Como fazer com que os alunos se interessem?

**Data:** 03/11/2015

**Objetivo:** Refletir sobre o papel da leitura literária como possibilidade de questionar e transformar a prática docente e repensar o ato de ler em sala de aula.

**Percepção dos Professores:** O professor A destaca a importância da literatura como possibilidade de vivenciar a realidade do outro sem vivê-la e que nós devemos possibilitar ao aluno sentir e perceber o conteúdo literário relacionando com sua realidade social. O PB destaca que assim os alunos poderão se sensibilizar frente à sua realidade social.

**Data:** 10/11/2015

**Objetivo:** Aprofundar-se nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na didática preconizada por Gasparin (2011) a fim de elaborar um plano de trabalho docente-discente com o conteúdo leitura literária.

**Percepção dos Professores:** Os professores apontam que não conheciam esta

forma de planejamento conforme a Didática proposta por Gasparin (2012). O professor A destaca que percebeu o quanto o social é importante no início e ao final do processo e que ao ler os passos da Pedagogia Histórico-Crítica, conseguiu relacionar com o conto “Holocausto” que será trabalhado com os alunos. O professor B destaca sobre o sacrifício realizado em algumas religiões que pode ser comparado com o contexto social do conto, e o professor A aponta que uma forma de aproximar o conteúdo com a prática social é trazer para a realidade concreta do aluno, com as vivências sociais dos alunos, que em sua realidade vivem também um holocausto, onde muitos se sacrificam diariamente em problemas de morte, de sofrimento e como os nossos alunos lidam com isso.

**Data:** 17/11/2015

**Objetivo:** Desenvolver um plano de trabalho docente-discente em que o conteúdo e a forma se complementam para a apropriação da leitura literária como um produto social que exprime condições históricas que possibilitam uma leitura e (re) leitura crítica da realidade.

**Percepção dos Professores:** A pesquisadora retoma alguns aspectos principais que devem estar presentes no planejamento e juntos iniciam sua elaboração. O professor A aponta a necessidade de contextualizar o título do conto escolhido, o “Holocausto” com o período histórico retratado no texto, discutindo com os alunos o holocausto da sociedade atual, o sacrifício e a desumanização do homem frente à sua realidade e o sacrifício diário no tráfico, na violência. O professor B complementa que diariamente vive-se um holocausto em vida. O professor A afirma a necessidade de o aluno perceber que este holocausto ainda está presente na vida atual, aponta a necessidade de partir do global e chegar à cotidianidade do aluno. E neste sentido, os professores elaboram os objetivos, problemas, instrumentos. O professor A relata que tem buscado trabalhar com as sensações em sala de aula e que seria interessante inserir uma música no planejamento. “Eles lêem o texto primeiro e depois podem ouvir a música” (PA). Segundo o professor, seria uma oportunidade dos alunos conhecerem uma letra de música mais elaborada, com sentido social.

## APÊNDICE G – Fotos dos Alunos no momento das aulas



Fonte: A autora

## ANEXOS

## ANEXO A – Carta de Apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Londrina, 01 de Junho de 2015.

O Programa OBEDUC vem por meio desta apresentar a aluna do Programa Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Geuciane Felipe Guerim, que desenvolverá neste Estabelecimento de Ensino uma pesquisa intitulada **O ATO DE LER**: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da educação básica, que faz parte das ações do OBEDUC para o ano de 2015. Os horários para o desenvolvimento da pesquisa ficam condicionados ao horário do professor bolsista do OBEDUC e combinados previamente com a direção da Instituição de Ensino.

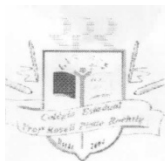
Fico à disposição para eventuais esclarecimentos e dúvidas.

*Sandra Aparecida Pires Franco*

Profa. Dra. Sandra Ap. Pires Franco  
Coordenadora do Programa OBEDUC

Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina  
Departamento de Educação

## ANEXO B – Declaração de concordância da Instituição Co-participante



**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante**

Londrina, 01 de Junho de 2015.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

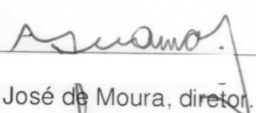
Declaramos que nós do Colégio

, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa O ATO DE LER: percepções e ações para a transformação de professores e alunos da educação básica, sob a responsabilidade da aluna do Mestrado em Educação Geuciane Felipe Guerim, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 22 de Dezembro de 2015.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os professores bolsistas participantes do Programa OBEDUC e seus respectivos alunos, os planos de trabalho dos professores, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Alberto José de Moura  
Diretor Geral - RG. 10.461.976-2  
Res. 6012/11 - DOE 21/12/11

  
Alberto José de Moura, diretor.

## ANEXO C: Parecer de Aprovação do Comitê de Ética

COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA ENVOLVENDO  
SERES HUMANOSUNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL  
REGIONAL DO NORTE DO

Continuação do Parecer: 1.154.461

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta os termos de apresentação obrigatória em concordância com a Resolução CNS 466/2012.

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as solicitações foram atendidas e o presente projeto não apresenta pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

LONDRINA, 20 de Julho de 2015

Assinado por:

Paula Mariza Zedu Alliprandini  
(Coordenador)**Endereço:** PROPPG - LABESC - Sala 3**Bairro:** Campus Universitário**CEP:** 86.057-970**UF:** PR**Município:** LONDRINA**Telefone:** (43)3371-5455**E-mail:** cep268@uel.br

## ANEXO D – MÚSICA “CÁLICE”

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
Tragar a dor, engolir a labuta  
Mesmo calada a boca, resta o peito  
Silêncio na cidade não se escuta  
De que me vale ser filho da santa  
Melhor seria ser filho da outra  
Outra realidade menos morta  
Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado  
Esse silêncio todo me atordoa  
Atordoadado eu permaneço atento  
Na arquibancada pra a qualquer momento  
Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda  
De muito usada a faca já não corta  
Como é difícil, pai, abrir a porta  
Essa palavra presa na garganta  
Esse pileque homérico no mundo  
De que adianta ter boa vontade  
Mesmo calado o peito, resta a cuca  
Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno  
Nem seja a vida um fato consumado  
Quero inventar o meu próprio pecado  
Quero morrer do meu próprio veneno  
Quero perder de vez tua cabeça  
Minha cabeça perder teu juízo  
Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
Me embriagar até que alguém me esqueça.

(CHICO BUARQUE E GILBERTO GIL, 1974)

## ANEXO E – Conto “Holocausto”

**OBRA: PEDRAS DE CALCUTÁ, 1977  
CAIO FERNANDO ABREU**

**HOLOCAUSTO**

Havia sol naquele tempo e apenas um dente doía. No começo, apenas um. Eu conseguia localizar a dor e orientava três de meus dedos, indicador, médio, polegar, as extremidades unidas, até aquele ponto latejante. Eu inspirava fundo. E quando expirava, alguns raios saíam das extremidades dos dedos e atravessavam a pele dos maxilares e a carne das gengivas para ir ao encontro do ponto exato. Depois de alguns minutos eu suspirava, os músculos se soltavam, as pernas e os braços se distendiam e minha cabeça afundava na grama, o rosto voltado para o sol. Agora ficou escuro e todos os dentes doem ao mesmo tempo. Como se um enorme animal ferido passeasse, sangrando e gemendo, dentro de minha boca. Levo as duas mãos ao rosto, continuamente. Inspiro, expiro. Mas nada mais acontece.

Antes, antes ainda, foram os piolhos. Eu sentia alguns movimentos estranhos entre meus cabelos. Mas naquele tempo eram tantos pensamentos novos e incontroláveis dentro da minha cabeça que eu não sabia mais distingui-los daqueles outros movimentos, externos, escuros. Até o dia em que alguém tocou nos meus cabelos eu julguei que apenas dentro havia aquelas súbitas corridas, aquele fervilhar. Ainda havia sol, então, e esse alguém puxou para fora, entre as pontas unidas de três dedos, aquela pequena coisa branca, mole, redonda, que ficou se contorcendo ao sol. Desde então, alertado, passei a separar a sua ebulição daquela outra, a de dentro. E por vezes eles desciam por meu pescoço, procurando os pêlos do peito, dos braços, do sexo. Quando não me doíam os dentes e quando havia sol, às vezes eu os comprimia devagar entre as unhas para depois jogá-los pela janela, sobre a rua, a grama. Alguns eram levados pelo vento. Os outros se reproduziam ferozmente, sem que eu nada pudesse fazer para de tê-los.

Um pouco antes, não sei, ou mesmo durante ou depois, não importa — o certo é que um dia houve também as bolhas. Apareciam primeiro entre os dedos das mãos, pequenas, rosadas. Comichavam um pouco e, quando eu as apertava entre as unhas, libertavam um líquido grosso que escorria abundante entre os dedos, até pingar no chão. Daqueles vales no meio das falanges, elas escalaram os braços e atingiram o pescoço, onde se bifurcaram em dois caminhos: algumas subiram pelo rosto, outras desceram pelas pernas, alcançaram os joelhos e os pés, onde se detiveram, na impossibilidade de furar a terra. À medida que avançavam, tornavam-se maiores e comichavam ainda com mais intensidade. Minhas unhas crescidas dilaceravam a frágil pele rosada que escamava, transformando-se em feridas úmidas e lilases. A princípio o sol fazia com que secassem e cicatrizassem. Mas depois ele se foi. E agora nada mais as detém.

É preciso falar também nos outros. E na casa. Eu estava tão absorvido pelo que acontecia em meu próprio corpo que nada em volta me parecia suficientemente real. A casa, os outros. Quando percebi que eles existiam — e eram muitos, doze, treze comigo —, já meu corpo estava completamente tomado. E temi que me expulsassem. Não tínhamos luz elétrica, o sol tinha-se ido havia algum tempo, os dias eram curtos e escuros, dormíamos muito e, quando acendíamos aquelas longas velas que costumávamos roubar das igrejas, a chama não era suficiente para que

puдéssemos ver uns aos outros. E também havia muito tempo não nos olhávamos nos olhos.

Somente há uma semana — como fazia muito frio e precisássemos de lenha para a lareira — fomos obrigados a queimar os móveis do andar de cima. As chamas enormes duraram algumas horas. Creio que movido pela esperança de que a luz e o calor pudessem amenizar a dor e secar as feridas, aproximei-me lentamente do fogo. Estendi as mãos e, quando olhei em volta, havia mais doze pares de mãos estendidas ao lado das minhas. Os doze pares de mãos estavam cheios de feridas úmidas e violáceas. Todos viram ao mesmo tempo, mas ninguém gritou. Eu gostaria de ter conseguido olhá-los no fundo dos olhos, de ter visto neles qualquer coisa como compaixão, paciência, tolerância, ou mesmo amizade, quem sabe amor. Não tenho certeza de ter conseguido. Na verdade não sei se não estarei cego. Há feridas em torno de meus olhos, as sobrancelhas e os cílios fervilham de piolhos. Os dentes fizeram meu rosto inchar tanto que os olhos se estreitaram e recuaram até se tornarem quase invisíveis. Suponho que os olhos de todos eles também estejam assim. Suponho também que seus pensamentos tenham sido iguais aos meus, porque quando a última madeira estalou no fogo e se consumiu aos poucos, fazendo voltar o frio e a escuridão, aproximamo-nos lentamente uns dos outros e dormimos todos assim, aconchegados, confundidos. Pela noite julguei ter escutado alguns gemidos. E fiquei pensando se era mesmo verdade que ainda sofríamos.

Na noite seguinte queimamos todos os móveis do andar de baixo. Nas noites posteriores queimamos os móveis deste único andar que resta. Como o frio não terminou, queimamos depois as paredes, as escadas, os tapetes, os objetos do banheiro, da cozinha, os quadros, as portas e as janelas. Chegou um momento em que precisamos queimar também os livros e as nossas roupas. Consegui localizar um movimento interno em mim no momento em que queimei aquela fita azul. Eu a guardava fazia muito tempo. Foi uma menina de cabelos vermelhos que a jogou para mim, um dia, no parque, como quem joga um osso a um cão faminto. A minha mão estremeceu quando a lancei ao fogo. Tive vontade de gritar e tentei segurar a mão mais próxima. Mas ela recuou como se tivesse nojo, então segurei minha própria mão e fiquei sentindo entre os dedos a umidade das feridas.

Hoje é o dia em que não temos mais nada para queimar. Havia ainda algumas cartas antigas, e são elas que estão queimando agora. Estamos olhando as chamas e pensando que cada uma pode ser a última. Há bem pouco um pensamento cruzou minha mente, talvez a mente de todos: creio que quando esta última chama apagar um de nós terá de jogar-se ao fogo. Quando pensei nisso, minha primeira reação foi o medo. Depois achei que seria bom. Os piolhos morreriam queimados, as bolhas rebentariam com o calor, o fogo cicatrizaria todas as feridas. Os dentes não doeriam mais. Não nos falaremos, não nos olharemos dentro dos olhos. Apenas um de nós treze fará o primeiro movimento, se jogará ao fogo, aquecerá os outros por alguns momentos, depois se tornará cinza, e depois mais um, e outro mais. Como um ritual. Uma ciranda, daquelas em que uma criança entra dentro dessa roda, diz um verso bem bonito, diz adeus e vai embora. Apenas já não somos crianças e desaprendemos a cantar. As cartas continuam queimando. Eu tentei pensar em Deus. Mas Deus morreu faz muito tempo. Talvez se tenha ido junto com o sol, com o calor. Pensei que talvez o sol, o calor e Deus pudessem voltar de repente, no momento exato em que a última chama se desfizer e alguém esboçar o primeiro gesto. Mas eles não voltarão. Seria bonito, e as coisas bonitas já não acontecem mais.

Apertei minhas fontes com aqueles três dedos unidos. Então tentei pensar que não estava mais aqui. E disse para mim mesmo: estive lá, faz algum tempo. Como se já tivesse passado. Mas não passou. Ainda estou aqui. Talvez daqui a pouco eu chore, ou grite, ou saia correndo no escuro. Nossos corpos estão muito próximos. Trocamos nossos piolhos, nossas bolhas. Se nos beijássemos trocaríamos também os grandes animais sangrentos das nossas bocas. Talvez eu não chore nem saia correndo. Talvez apenas afaste esses braços e pernas que enredam meus movimentos e faça o primeiro gesto em direção ao fogo. Daqui a pouco.