



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELZA TIE FUJITA

**ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR CRÍTICO NOS 9º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Londrina
2017



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2017

ELZA TIE FUJITA

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR CRÍTICO NOS 9º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a 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

Fujita, Elza Tie.

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental / Elza Tie Fujita. - Londrina, 2017. 194 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. Educação Básica e Leitura Literária - Tese. 2. Ação docente e o ato de ler - Tese. 3. Formação de Leitores. - 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.

ELZA TIE FUJITA

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA:
REALIDADE E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
CRÍTICO NOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires
Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Diene Eire de Mello
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões
Giotto
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Londrina, 10 de fevereiro de 2017.

*Dedico este trabalho ao meu pai
Masanobu (in memoriam), por ter me
ensinado que viver é um constante
processo de aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Franco, não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade, incentivo e disponibilidade.

Aos professores que fizeram parte dessa minha trajetória, cujo contato foi primordial para minha aprendizagem e busca incansável pelo saber.

A escola e aos sujeitos participantes da pesquisa, que me receberam e colaboraram para a concretização deste trabalho.

Aos meus Pais, Aurora e Masanobu (in memoriam), que dedicaram suas vidas aos filhos, ensinando-nos a ser dignos, honestos e humildes.

Aos membros da minha família que sempre me apoiaram e me deram forças nos momentos de dificuldades.

Aos colegas que sempre estiveram do meu lado me incentivando, colaborando, compartilhando dificuldades, dúvidas, alegrias e que entenderam com paciência meus momentos de ausência e distanciamento.

Agradeço imensamente a Deus, pois sem sua luz, força, inspiração e conforto, jamais teria conseguido paz e serenidade para permanecer nesta jornada.

“A arte, deste modo, surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre o sentimento.” (VYGOTSKY, 1999, p. 310).

FUJITA, Elza Tie. **Atividades de leitura literária: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental.** 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar e compreender como as dimensões sócio-históricas e didático-pedagógicas interferem na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos do 9º ano de uma escola pública, mediante as atividades de Leitura Literária dirigida à formação crítica do leitor. Estabeleceu-se como objetivos específicos: analisar as concepções dos professores acerca do ensino da Leitura Literária; observar e analisar a ação docente com atividades de Leitura Literária, bem como, as produções textuais dos alunos realizadas durante o processo de intervenção pedagógica. Ressalta-se que esta dissertação faz parte da linha de pesquisa, Docência: Saberes e Práticas, do núcleo de Ação Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e está vinculada ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que pertence à área de Educação. A investigação envolveu uma escola da Educação Básica localizada na região sul do município de Londrina, Paraná, da qual foram selecionadas duas turmas (A e B) do 9º ano do Ensino Fundamental II e duas professoras de Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa ação de delineamento qualitativo e de abordagem crítico-dialética, cuja análise e reflexões realizadas, foram pautadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados questionários, houve também observações realizadas durante o processo de intervenção por meio de diário de bordo e análises das produções textuais dos alunos. A proposta de intervenção com atividade de Leitura Literária envolveu o estudo de duas crônicas literárias tendo em vista a possibilidade de abordar algumas das várias dimensões (cultural, política, social, etc.) contidas nos textos. Ressalta-se que o processo de intervenção foi efetivado pelas professoras regentes das salas entre os meses de novembro e dezembro, contemplando aproximadamente 12 aulas em ambas as turmas. Em suma, os resultados indicaram que o ato de ler está diretamente associado às condições culturais, sociais, econômicas e pedagógicas no qual os alunos são expostos ao longo do período de escolarização, visto que, o acesso aos bens materiais e imateriais que separam a sociedade em classes é transposto também para o contexto escolar, dificultando a efetivação de ações didáticas com as atividades de leitura. Mediante as dificuldades encontradas no contexto educacional, considera-se essencial refletir acerca das metodologias que envolvem as atividades de Leitura Literária, assim como, investir na melhoria das condições de trabalho do professor e na sua formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Básica e Leitura Literária. Ação docente e o ato de ler. Formação de leitores.

FUJITA, Elza Tie. **Activities of literary reading:** Reality and possibilities for the formation of the critical reader in the 9th year of Elementary School. 2017. 194 p. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research aimed to analyze and understand how the socio-historical and didactic-pedagogical dimensions interfere in the appropriation and complexity of the reading behavior of the students of the 9th year of a public school, through the activities of Literary Reading directed to the critical formation of the reader. It was established as specific objectives: To analyze the conceptions of the teachers about the teaching of Literary Reading; Observe and analyze the teaching activity with literary reading activities, as well as the textual productions of the students carried out during the pedagogical intervention process. It should be emphasized that this dissertation is part of the research line, Teaching: Knowledge and Practices, from the core of Teaching Action of the State University of Londrina (UEL) and is linked to the Education Observatory Program (OBEDUC) . The research involved a Basic Education school located in the southern region of the municipality of Londrina, Paraná, from which two classes (A and B) of the 9th grade of Elementary School II and two Portuguese Language teachers were selected. It is an action research of qualitative design and a critical-dialectic approach, whose analysis and reflections were based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy. As data production instruments, questionnaires were used, observations were also made during the intervention process by means of logbooks and analyzes of students' textual productions. The proposal of intervention with literary reading activity involved the study of two literary chronicles in view of the possibility of addressing some of the various dimensions (cultural, political, social, etc.) contained in the texts. It is noteworthy that the intervention process was carried out by the teachers in the classrooms between November and December, contemplating approximately 12 classes in both classes. In short, the results indicated that reading is directly associated with the cultural, social, economic and pedagogical conditions in which students are exposed throughout the period of schooling, since access to material and immaterial goods that separate society in classes is also transposed to the school context, hindering the effectiveness of didactic actions with reading activities. Through the difficulties encountered in the educational context, it is considered essential to reflect on the methodologies that involve Literary Reading activities, as well as to invest in the improvement of the working conditions of the teacher and in their initial and continued formation.

Keywords: Literary reading. Action Lecturer. Readers formation. Basic education. Act of reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Intervenção: Esquema das etapas percorridas	35
Figura 2 - Organização do ensino com atividades intervencionistas	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Renda familiar	24
Quadro 2 - Quantidade de irmãos	25
Quadro 3 - Nível de instrução dos pais	25
Quadro 4 - Acesso a computadores e a internet nas residências	27
Quadro 5 - Atividades livre dos alunos.....	27
Quadro 6 - Meio de acesso a informação	28
Quadro 7 - Locais que os alunos frequentam	29
Quadro 8 - Equipamentos utilizados em sala de aula pelos professores.....	30
Quadro 9 - Recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos professores	31
Quadro 10 - Projetos e ações de incentivo a leitura.....	32
Quadro 11 - Proficiência em Português/IDEB: Ensino Fundamental Anos Finais 2009-2013	33
Quadro 12 - Frequência de visitas e atividades realizadas na biblioteca 9º ano A e B	87
Quadro 13 - Preferência dos alunos em relação a leitura. 9º ano A e B	88
Quadro 14 - Concepções acerca da importância da Leitura. 9º ano A e B	91
Quadro 15 - Preferências relacionadas ao ato de ler. 9º ano A e B.....	92
Quadro 16 - Conceito de Literatura.....	94
Quadro 17 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora	102
Quadro 18 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora	104
Quadro 19 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora	107
Quadro 20 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora	111
Quadro 21 - Dimensões apontadas pelos alunos - Turma A e Turma B.....	118
Quadro 22 - Atividade de produção textual final	123
Quadro 23 - Atividade de produção textual inicial e final	125
Quadro 24 - Atividade de produção textual inicial e final	127
Quadro 25 - Dimensões apontadas pelos alunos 9º A Turma A e Turma B	132
Quadro 26 - Atividade de produção textual final	137
Quadro 27 - Atividade de produção textual inicial e final	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELEM	Centro Estadual de Línguas Estrangeiras Modernas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio
OBEDUC	Observatório da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio Do Magistério
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	21
2.1	CONTEXTO ESCOLAR E SUJEITOS DA PESQUISA.....	23
2.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	33
2.3	MÉTODO DIALÉTICO E ANÁLISE DOS DADOS	38
3	CULTURA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA EM UMA VISÃO MARXISTA	40
3.1	CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA EM UMA VISÃO MARXISTA	41
3.2	RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA.....	46
3.3	INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA PRÁXIS EDUCATIVA	52
4	LINGUAGEM, LEITURA E LITERATURA	59
4.1	CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	60
4.2	A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	66
4.3	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	71
4.4	LEITURA LITERÁRIA: ALGUNS APONTAMENTOS NA VISÃO DOCENTE	78
4.5	ATOS E CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO A E B	86
5	DESVELANDO AS INTENCIONALIDADES DOS DISCURSOS PRESENTES NA CRÔNICA LITERÁRIA	97
5.1	ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DA AÇÃO DOCENTE	98
5.2	CRÔNICA A ROCHA: DIFICULDADES E AVANÇOS NA LEITURA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 9º ANO	115

5.3	CRÔNICA O <i>CEGUINHO</i> : DIFICULDADES E AVANÇOS NA LEITURA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 9º ANO	130
6	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DA PRÁTICA EFETIVADA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES	144
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A1 – Termo de consentimento livre esclarecido (alunos)	168
	APÊNDICE A2 – Termo de consentimento livre esclarecido (professores)	170
	APÊNDICE A3 – Questionário (alunos)	172
	APÊNDICE A4 – Questionário 1 (professores)	174
	APÊNDICE A5 – Questionário 2 (professores)	176
	APÊNDICE A6 – Questionário socioeconômico	177
	APÊNDICE A7 – Crônica <i>A Rocha</i>	183
	APÊNDICE A8 – Atividade de produção textual	186
	APÊNDICE A9 – Crônica <i>O Ceguinho</i>	187
	APÊNDICE A10 – Atividade de produção textual	189
	APÊNDICE A11 - Diário de bordo	190
	ANEXO A - Carta de apresentação	191
	ANEXO B – Declaração de concordância	192
	ANEXO C – Parecer de aprovação do comitê de ética	193

1 INTRODUÇÃO

Um retrospecto das transformações ocorridas na humanidade nos permite perceber que o homem ao longo do tempo tem transformado gradativamente a natureza com o intuito de facilitar seu modo de vida (MARX; ENGELS, 1982). Neste contexto, desenvolveu-se a escrita como uma memória externa, a fim de registrar dados, compartilhar e transmitir informações e experiências. Deste modo, o homem passou a utilizar e desenvolver diferentes signos como forma de suprir suas necessidades de comunicação, mediando as formas de interação e registros ao longo da história.

Ademais o desenvolvimento da escrita e a padronização dos símbolos gráficos foram se modificando de acordo com as necessidades do contexto histórico, social e ideológico da humanidade. As autoras Zago e Costa-Hubes (2011, p. 3) diante disso evidenciam que “[...] o ensino do sistema da língua deve relacionar-se aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem e o universo em que se situa e disso decorre as diferentes concepções de linguagem que permearam o ensino da Língua Portuguesa”.

É possível afirmar, então, que os atos de leitura e de escrita representam um processo de produção do saber, não sem razão, uma forma de interação social com o mundo. Depreende-se assim que a alfabetização e “[...] o acesso a diferentes formas de linguagem presentes nos variados gêneros [...]” (ZAGO; COSTA-HUBES, 2011, p. 5) podem ser entendidos como processo que têm como objetivo o desenvolvimento psíquico e de comportamentos de uso da leitura e escrita em seu contexto social. Nesse sentido, supõe-se que o ato de ler contribui para concretizar uma ação pedagógica, cuja finalidade seja favorecer a apropriação dos conhecimentos científicos e a aquisição de diversas formas de linguagem, pois quanto maior o contato com diferentes gêneros textuais, mais elaborados se tornam os processos mentais de cada indivíduo.

Rezende (2007, p. 08) explica que “[...] para ler bem, precisamos de leituras auxiliares. Carecemos de outro jeito de dizer – além daquele a que nos atemos em determinado momento e outra forma de olhar – que sirvam como pontes para o nosso olhar e entender atual”. Dessa forma, torna-se necessário disponibilizar ao aluno o acesso aos materiais de leitura e as mediações para a apropriação do ato de

ler, com o intuito de colaborar para o seu desenvolvimento psíquico e possibilitar uma leitura de mundo e a compreensão de si mesmo e do contexto em que se encontra inserido.

Segundo Arena (2010), são frequentes as queixas dos professores da Educação Básica acerca das dificuldades dos alunos relacionadas ao ato de ler¹. Contudo, o autor enfatiza que a raiz dessa problemática não pode ser atribuída somente às escolas, pois o contexto escolar reflete as contradições expressas pelos movimentos e concepções culturais, educacionais, políticas e econômicas que determinam as ações pedagógicas em sala de aula.

Um fator de muita influência no contexto escolar são as avaliações em larga escala, que pressionam as escolas a apresentarem resultados tendo como base medidas padronizadas de rendimento, a fim de alcançar uma boa pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². Como consequência, as políticas educacionais passam a ser orientadas e orientadoras de processos hierarquizados de gestão do currículo, tendo em vista este próprio controle das ações educativas por meio das avaliações padronizadas. Essa atitude leva a constatar que

[...] o que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, de como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. (BARRETO, 2012, p. 746).

Devido às pressões pela melhoria dos indicadores educacionais, muitas redes de ensino têm adotado o sistema apostilado, com conteúdo, atividades, avaliações e orientações pedagógicas prontas. Assim, a organização do trabalho pedagógico passa a ter como foco, melhorar os índices do IDEB por meio de

¹ Embora este seja um discurso comum entre professores, pautado em uma perspectiva das incapacidades, das impossibilidades, nesta dissertação de mestrado será adotada uma perspectiva mais positiva e afirmativa da viabilidade e potencialidade do aprender.

² O IDEB foi criado em 2007, pelo INEP a fim de realizar um diagnóstico da qualidade da educação por meio do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações em larga escala tendo como objetivo equilibrar a aprendizagem e o fluxo dos alunos. O IDEB é calculado tendo em vista os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Saeb para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. (BRASIL, 2010).

práticas de “treino” que envolvem simulados em Língua Portuguesa e Matemática. (BARRETO, 2012).

Segundo Guidi (2013, p. 106), a divulgação dos índices do IDEB acaba resultando um sistema de *ranking*, fazendo “com que as escolas trabalhem cada vez mais em prol de melhores índices, na busca de [...]” reconhecimento. Nota-se assim, que os resultados desses exames são usados como mecanismos de punição ou premiação e não como instrumento para diagnosticar problemas de aprendizagens, assim como, orientar o processo pedagógico e a formação integral do aluno.

Para compreender e propor encaminhamentos para essa problemática é preciso analisar os dados e os conteúdos dessas avaliações como um diagnóstico dos problemas que circundam o contexto escolar. Pressupõe-se que seja necessário que as ações pedagógicas sejam repensadas e estejam voltadas para as reais necessidades de avanços na aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a importância do desenvolvimento do ato de ler para a transmissão e assimilação da nossa herança cultural, pois esta representa um instrumento no qual o sujeito tem a possibilidade de desenvolver sua imaginação, o intelecto, expressar suas emoções, se harmonizar com ansiedades, aspirações, dificuldades e encontrar soluções que o incomodam diante dos grandes temas que os humanizam e permitem emancipações. (GUIDI, 2013).

Com o intuito de realizar um aprofundamento teórico acerca da importância da Leitura Literária como instrumento que possibilita compreender a ampliação da leitura de mundo em suas várias dimensões, recorreremos aos pressupostos de Costa (2014), que em seu estudo intitulado, *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade*, realizou a abordagem do ensino de literatura como possibilidade de humanização do indivíduo. A autora explica que a literatura é acima de tudo uma forma de expressão artística, que de certa forma está articulada com problemáticas ou temas que envolvem o desenvolvimento da humanidade, exercendo assim um papel relevante na formação humana.

Contudo, para que ocorra essa humanização é necessário a efetivação de um processo catártico³ que desperte no sujeito a vivência de determinadas emoções

³ Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que ele chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. (GASPARIN, 2007, p. 130)

e o posicionamento intelectual e ético que oriente sua prática social final. Costa (2014) salienta que o papel docente é de fundamental importância na humanização do sujeito, pois de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe ao educador possibilitar aos alunos o acesso a instrumentos como a arte, a ciência e a filosofia para que por meio deste, os alunos possam conhecer a si mesmo como um ser social pertencente a uma determinada realidade histórica, chegando assim à catarse.

Outro estudo relevante fundamentado nos pressupostos marxistas intitulado, *A prática social na Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*, Assumpção (2014) discute a relação entre a prática educativa e a prática social, adotando como referência a arte e a vida. A autora explica que estas práticas contribuem para o devido entendimento entre educação e prática social e ainda enfatiza que a transmissão intencional do conhecimento artístico na educação escolar contribui efetivamente no processo de humanização e desenvolvimento do sujeito.

Corroborando, Ferreira (2012) em seu estudo intitulado *A catarse estética e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para o ensino de Literatura*, ressalta que o ensino de literatura no contexto escolar tem por finalidade a desfeticização da nossa realidade, ou seja, promover a emancipação do sujeito por meio do acesso ao clássico. Ferreira (2012) enfatiza que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como pressuposto propiciar o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos em suas múltiplas determinações, assim como, o de promover o desenvolvimento da estética, do sensível e do artístico por meio da arte. A autora concluiu sua tese ressaltando que a arte não representa apenas uma fuga da realidade, ilusão ou subjetividade, a arte leva o sujeito a conhecer a si mesmo como um ser social participante da história do gênero humano. Neste processo de construção, aspectos cognitivos, assim como o pensamento e o sentimento fazem parte de uma mesma unidade.

Diante da importância da Leitura Literária como arte da escrita que possibilita a humanização e desenvolvimento psíquico do sujeito, enfatiza-se a necessidade de ampliar a discussão e a reflexão acerca desta temática, com o intuito de analisar a realidade e possibilidade de efetivação de uma práxis pedagógica fundamentada nos pressupostos marxistas, visando a emancipação crítica dos sujeitos.

Candido (2008) ressalta que a literatura representa um produto social que revela o tempo histórico da humanidade à medida que descreve modos de vida, valores e ideologia de uma classe social. Concordamos com Silva (2005, p. 89) que afirma que

A literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo. Por isso mesmo, a leitura da literatura, pela sua natureza e pela sua força estética, colabora significativamente para com a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e de encarar a vida.

A Leitura Literária pode contribuir para transformar a percepção do sujeito, expandindo o seu campo de visão e a sua consciência acerca da realidade posta. No entanto, ao realizar um retrospecto do movimento histórico, percebe-se que em meados do século XVII, com a ascensão da classe burguesa, ocorre uma série de transformações nas relações sociais que refletem na produção literária da época. Inicia-se nesse período, o desenvolvimento de espaços escolares destinados à educação das crianças. Essa preocupação com a criança “[...] revela não apenas um novo sentimento em relação a ela e à família, mas sobretudo, uma nova relação entre essas duas categorias e outra emergente: o sentimento de classe.” (PERROTTI, 1986, p. 145).

O autor enfatiza que a organização capitalista restringiu o espaço de participação do sujeito na vida pública, “[...] confinando-o cada vez mais a um espaço devidamente organizado e regulamentado pela lógica do capital” (PERROTTI, 1986, p. 151), diminuindo a possibilidade dele intervir na vida em sociedade.

Durante este contexto de transformações, emerge a literatura pedagógica infantil com o intuito de educar eficazmente o jovem burguês para desempenhar seu papel social. A cultura que antes era tomada como instrumento de participação política e social transforma-se em mecanismo de diferenciação social. Perrotti (1986, p. 152) explica que o discurso literário,

[...] ajusta-se às premissas da sociedade burguesa, na medida em que oferece, pronto para um recebimento passivo por parte do leitor, todo um código social formulado sem a participação deste. Ao leitor é oferecido a “vida posta em conserva”.

Deste modo, o discurso estético aos poucos vai cedendo lugar ao discurso utilitário, transformando a arte em um instrumento da classe burguesa como forma de impor sua ideologia. O discurso utilitário retira do texto a dinâmica da dramaticidade intrínseca, e assim, “[...] o que determina os rumos são os critérios externos, estranho à sua própria articulação. Com isso, a obra perde sua autonomia, não se governando a si própria [...]” (PERROTTI, 1986, p. 17), transformando a literatura em algo enfadonho para crianças e jovens.

É importante considerar que a função da arte literária no contexto escolar não se esgota no nível da instrumentalidade. Perrotti (1986) enfatiza que o ato de manipular o discurso literário de acordo com as necessidades de ensino compromete a dinâmica da dramática intrínseca, pois o discurso estético não é arbitrário e não tem a intencionalidade de doutrinar o leitor. Ele possibilita criar espaços para que o leitor possa participar ativamente e definir sua posição mediante aos problemas tratados, servindo de instrumento para o exercício da liberdade, da criatividade, do pensamento crítico e dos questionamentos frente às relações de poder e comportamentos, tendo em vista a compreensão do fenômeno em sua totalidade.

Assim, a presente pesquisa se justifica à medida que possibilita analisar a realidade que circunda o contexto educacional e vislumbra a humanização do sujeito. Segundo Saviani (1995), um dos requisitos primordiais para a melhoria da qualidade do ensino é refletir acerca das causas, das dificuldades e sobre o papel docente como aquele que interfere ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, com o propósito de concretizar a práxis educativa, possibilitando assim a formação humana.

Diante dessas premissas, a presente pesquisa estabelece a seguinte problemática: Quais as causas sociais e pedagógicas que interferem na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e quais as possíveis implicações do trabalho pedagógico com a Leitura Literária dirigida à formação do leitor crítico?

Com o intuito de responder a essa problemática estabeleceu-se como objetivo geral: Analisar e compreender como as dimensões sócio-históricas e didático-pedagógicas interferem na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos dos 9º anos de uma escola pública, mediante as atividades de Leitura Literária dirigida à formação crítica do leitor. Como objetivos específicos elencou-se:

- Analisar as concepções dos professores acerca do ensino da Leitura Literária, a fim de apreender a integração entre teoria e prática;
- Observar a ação docente com atividades de Leitura Literária, a fim de identificar possíveis fatores que interferem na formação de leitores críticos;
- Analisar as produções textuais dos alunos dos 9º anos, tendo em vista desvelar as dificuldades e avanços na apropriação da leitura crítica.

Ressalta-se que para a efetivação desta pesquisa, foram selecionadas duas professoras e suas respectivas turmas de 9º ano de uma escola localizada na periferia da região sul do município de Londrina, Paraná. No aspecto geral, a estrutura desta dissertação foi organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresentou os caminhos metodológicos da pesquisa, os quais revelam o contexto escolar e os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, os procedimentos e a metodologia utilizada no processo.

Já o segundo capítulo teve como objetivo apresentar e discutir a influência da cultura, da relação trabalho e educação e da política educacional na práxis educativa e na apropriação da Leitura Literária.

O terceiro capítulo trouxe a abordagem teórica dos conceitos de linguagem, leitura e literatura, tendo em vista, analisar a importância da linguagem para o desenvolvimento psíquico do sujeito, assim como, o conceito de leitura e literatura para a formação humana. O terceiro capítulo ainda apresentou as análises dos apontamentos acerca da Leitura Literária na visão docente, assim como dos atos e concepções de leitura dos alunos, sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo teve como objetivo descrever e analisar a ação docente com atividades de Leitura Literária, assim como, analisar as produções textuais dos alunos dos 9º anos, tendo em vista desvelar as dificuldades e avanços na apropriação da leitura crítica.

O quinto capítulo apresentou as análises das percepções e considerações dos docentes acerca da práxis efetivada durante o processo de intervenção. E por fim, nas considerações finais foram apresentadas as percepções e reflexões da pesquisadora acerca dos resultados obtidos, assim como, do processo percorrido durante a pesquisa.

2 METODOLOGIA

Toda e qualquer proposta de pesquisa envolve um processo de investigação e reflexão permeada de rigor e confiabilidade no plano teórico e metodológico. Nesse sentido, definir o método, os procedimentos metodológicos e técnicos de pesquisa são imprescindíveis na produção do conhecimento científico.

Na perspectiva marxista, é o método de pesquisa que viabiliza a produção do conhecimento científico, no qual o pesquisador assimila o movimento contraditório e dinâmico do objeto, a fim de interpretar e reproduzir no plano ideal um novo conceito acerca do mesmo. Depreende-se dos estudos de Netto (2009, p. 16), que o método indica “[...] uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas” dimensões⁴, isto é, o pesquisador diante da apropriação do objeto de pesquisa em seus pormenores, divide o todo em categorias.

Em suma, as categorias representam os conceitos gerais, ou seja, “as noções, os conceitos que designam os traços, as ligações, os aspectos e os fenômenos e objectos mais gerais” (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 100). São as categorias que condicionam e direcionam a existência humana que estão expressas nas formas de organização de uma sociedade. No método Materialista Histórico-Dialético, as dimensões e ou determinações⁵ são representadas pelas categorias: trabalho, capital, valor, mercadoria, entre outros.

Segundo Martins (2004, p. 55), o contato direto e imediato com o real possibilita apenas uma visão primária e superficial da realidade. Deste modo, para que se possa ter uma visão da realidade concreta é necessário um processo de análise, “[...] pela qual se buscará o conhecimento do objeto no conjunto de suas propriedades e síntese de múltiplas determinações, isto é, em toda sua complexidade”.

Considera-se que todo processo de pesquisa, além da definição do método, exige também uma metodologia com a finalidade de indicar os instrumentos e

⁴ Segundo Gasparin (2007, p. 2) os conteúdos escolares são produções históricas e “reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino-aprendizagem”.

⁵ Segundo Marx (2008) o processo histórico é constituído por traços e determinações que pertencem a todas as épocas. As determinações articulam-se com outros elementos por meio do movimento dialético e se desdobram em determinações distintas.

técnicas, ou seja, a descrição das fontes, os instrumentos de coletas, organização, tratamento dos dados, descrição das análises e informações, integrando as etapas a serem percorridas para a construção das respostas, uma vez que, considera-se o papel do pesquisador como o de apreender a essência, a estrutura, a dinâmica do processo, a fim de "[...] mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los [...] [com] criatividade e imaginação." (NETTO, 2009, p. 6).

Deste ponto de vista, a pesquisa de abordagem crítico-dialética engendrada no mestrado foi uma atividade de Leitura Literária, a qual adotou como estratégia metodológica a pesquisa ação de delineamento qualitativo, tendo em vista, coletar dados acerca da formação de leitores críticos, assim como, identificar e analisar os fatores e concepções presentes no ambiente escolar que interferem na práxis educativa dos professores em uma realidade da periferia do município de Londrina.

Importante salientar, a pesquisa qualitativa deve ser pautada na coleta e tratamento das informações que permitem um jogo de sentidos, isto é, de interpretações, assim como a análise do contexto social e cultural, o qual "[...] as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado". (GAMBOA, 2003, p. 399).

Particularmente a pesquisa ação destaca-se pela efetivação de uma ação planejada, de caráter social e educacional que procura intervir na situação real, após compreendê-la com o objetivo de modificá-la. Realiza-se, ao mesmo tempo, um diagnóstico e a análise da situação para posteriormente apresentar possibilidades de novas práticas pedagógicas.

Ademais o caráter avaliativo da pesquisa ação pode propiciar modificações importantes na prática didático-pedagógica, constituindo-se em um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, o qual ocorre "[...] de 'dentro para fora', pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional [...]" (ENGEL, 2000, p. 183). É importante ressaltar que a investigação que deu origem a esta dissertação está vinculada ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC)⁶, pertencente à

⁶ Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pertencente ao Departamento de Educação, intitulado "A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem", que tem como proposta analisar e compreender os indicadores divulgados pelo IDEB, a fim de identificar os problemas e dificuldades de aprendizagem para posteriormente propor ações pedagógicas, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, integrando assim, teoria e prática no trabalho pedagógico com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos alunos e sua permanência no contexto escolar.

área de Educação e está vinculada à linha de pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do núcleo de Ação Docente da Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Ressalta-se que o contato com pedagogas e professores da Rede Estadual de Ensino, assim como as discussões e reflexões realizadas durante os encontros do Programa OBEDUC, foram fundamentais para o delineamento das etapas investigadas. Mediante a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa, verificou-se a necessidade de intervenção no cotidiano escolar, a fim de compreender e propor encaminhamentos para a melhoria das práticas leitoras tendo em vista a humanização crítica do sujeito e, conseqüentemente, a contribuição para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O processo metodológico eleito foi estruturado a partir das seguintes etapas: delineamento do contexto e dos participantes, descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados, por fim, foi apresentada uma breve explanação acerca dos pressupostos do método do Materialismo Histórico-Dialético, assim como, dos procedimentos utilizados na análise dos dados. A sistematização do processo percorrido teve como pressuposto realizar a articulação entre as indagações da realidade e teoria científica por meio de um processo dialético, com o intuito de descortinar a relação entre objeto de estudo, contexto, condições históricas e materiais.

2.1 CONTEXTO ESCOLAR E SUJEITOS DA PESQUISA

O OBEDUC, no ano de 2015 atuou em duas escolas da Rede Estadual de Ensino. Desta forma, optou-se por investigar apenas uma das escolas participantes do Programa, cuja escolha foi estabelecida por conveniência, ou seja, pela possibilidade em se trabalhar com Leitura Literária no período matutino.

Inicialmente, foi realizada uma visita à escola, a fim de definir quais professores de Língua Portuguesa teriam disponibilidade em participar da pesquisa, as respectivas turmas e o conteúdo a ser trabalhado durante a intervenção. Foram convidadas duas professoras de Língua Portuguesa do período matutino, sendo apenas uma das professoras atuante como participante e bolsista do Programa OBEDUC no decorrer do ano de 2015 e suas respectivas turmas, ou seja, 2 turmas

do 9º ano (turma A e turma B) do Ensino Fundamental Anos Finais, totalizando aproximadamente quarenta alunos, cuja faixa etária era de doze à dezesseis anos, sendo, vinte e quatro alunos do sexo feminino e dezesseis alunos do sexo masculino.

A escola participante está localizada na região sul do município de Londrina e atendia aproximadamente 800 alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de oferecer o Centro Estadual de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) com o curso de Espanhol Básico e Aprimoramento. Mediante a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola, constatou-se que dentre as atividades laborais desempenhadas pelos responsáveis dos alunos, estão às atividades domésticas, comerciais, trabalho informal e autônomo. Importante salientar que no período noturno, a maioria dos alunos trabalhavam em diferentes atividades, a fim de complementar a renda familiar. No quadro 1 é possível visualizar os resultados de uma pesquisa realizada com os alunos por meio de um questionário socioeconômico elaborado por Oliveira (2014).

Quadro 1 - Renda familiar

Assinale a renda familiar mensal de sua casa:	Alunos
Até 260,00	2
De R\$ 261,00 A R\$ 780,00	9
De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00	12
De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	8
De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00	2
De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	1

Fonte: A autora.

Observa-se que nove alunos apontaram a renda mensal de R\$ 261,00 a R\$ 780,00, valor esse, que estava abaixo do salário mínimo estabelecido no Estado do Paraná no ano de 2015, que variava entre R\$ 1.032,02 a R\$ 1.192,45, a depender da categoria. Outros doze alunos elegeram a renda mensal de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00 e oito alunos apontaram os valores de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00, demonstrando que os familiares dos alunos atendidos pela escola apresentavam um perfil econômico de baixo poder aquisitivo, visto que, grande parte das famílias recebiam poucos mais que um salário mínimo.

Neste contexto, é pertinente considerar que apenas um aluno apontou que não tinha irmãos. O quadro 2 demonstra que vinte e dois alunos apontaram ter de um a três irmãos e que onze alunos afirmaram ter de quatro a cinco irmãos.

Quadro 2 - Quantidade de irmãos

Alunos	22	11	4	1	1
Qtde de irmãos	1 a 3	4 a 5	6 a 7	9	Não respondeu

Fonte: A autora.

Ao relacionar os dados produzidos no quadro 1 e 2, foi possível supor que dependendo da quantidade de filhos, a renda mensal familiar dessas famílias era suficiente apenas para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Neste contexto, os alunos acabam sendo prejudicados por não terem o acesso aos bens culturais necessários para o enriquecimento e desenvolvimento de suas potencialidades. As limitações materiais e imateriais em que os alunos são submetidos contribuem para “[...] corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral” (VIGOTSKI, 1930, p. 2) que limita o desenvolvimento do psiquismo e da consciência social.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao nível de instrução dos pais, no quadro 3, é possível visualizar que a grande maioria não conseguiu finalizar o Ensino Médio, sendo que, apenas quatro alunos apontaram que seus pais conseguiram concluir o nível superior completo. Observa-se também, que houve uma grande quantidade de alunos que não souberam informar o nível de instrução escolar de seus pais.

Quadro 3 - Nível de instrução dos pais

Qual o nível de instrução de seus pais?	Pai	Mãe
Sem escolaridade	4	4
Ensino fundamental (1º grau) incompleto	4	12
Ensino fundamental (1º grau) completo	3	1
Ensino médio (2º grau) incompleto	1	3
Ensino médio (2º grau) completo	4	5
Superior incompleto	3	0
Superior completo	1	3
Não sei informar	19	8

Fonte: A autora

Segundo Vigotski (2010), o contexto sociocultural exerce grande influência no desenvolvimento cultural e psicológico do sujeito, contribuindo para a reprodução e manutenção dos modos de estruturação e organização da sociedade. Nesse sentido, é possível supor que o desenvolvimento educacional pode ser influenciado por aspectos familiares como, o nível de instrução dos pais e de renda familiar.

Silva (2005) faz uma importante contribuição ao esclarecer que a formação do leitor acontece inicialmente no seio familiar, dependendo assim, dos recursos familiares e sociais. Se no ambiente familiar houver presença de livros, situações de leitura ou de pessoas leitoras, aumentará a possibilidade da criança desenvolver uma atitude leitora. Essas premissas nos levam a refletir que apesar do contexto familiar desempenhar um importante papel no desenvolvimento da atitude leitora, a escola não pode atribuir às famílias a responsabilidade de desenvolver nos alunos a conduta leitora.

Nesse sentido, Silva (2005) ressalta sobre a necessidade do educador compreender que as diferenças socioculturais e econômicas é fator preponderante no momento de planejar ação pedagógica. Concordamos com Tuleski e Franco (2013) que enfatizam a importância da escola pública como espaço de disseminação e socialização do saber elaborado que são necessários para a emancipação do sujeito, visto que,

Sem a luta por uma educação emancipadora nesta esfera formativa, um contingente de crianças continuará a ser educado desde cedo, sem nenhum tipo de interferência ou restrição, pela e para a lógica capitalista. Entendemos que a luta de classes não se dá fora dos muros da escola, mas está posta, de modo visível ou invisível, no interior de todas as práticas sociais, inclusive as escolares, atravessando os conteúdos e as relações que lá se estabelecem. (TULESKI; FRANCO, 2013, p. 68-69).

Contudo, para que a educação seja a base para a transformação do sujeito, é preciso que os educadores se conscientizem da necessidade de romper com a lógica da reprodução do sistema capitalista que dificulta o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Retomando a análise dos dados produzidos, no quadro 4, é possível visualizar a quantidade de alunos que possuem acesso à computadores e internet. Observa-se que dezessete alunos responderam que possuem pelo menos um computador com acesso à internet em sua casa. Contudo, podemos constatar que

há também uma grande quantidade de famílias que não possuem computadores e nem acesso à internet. Esses dados demonstram que o acesso à tecnologia por meio de computadores não foi ainda plenamente democratizado nas camadas de baixa renda. Nesse sentido, torna-se necessário considerar que o contexto escolar representa um cenário de grande importância para o acesso educativo à informação disponível no meio virtual.

Quadro 4 - Acesso a computadores e a internet nas residências

Possui computador em sua casa?	Alunos
Possuo apenas um com acesso à internet	17
Não possuo computador	15
Possuo apenas um sem acesso à internet	8

Fonte: A autora

Embora grande parte dos alunos não tenha acesso à internet em suas residências, no quadro 5, observa-se que a internet está entre as atividades mais elencadas, com vinte alunos. Esse resultado demonstra que o acesso à internet provavelmente ocorra em *Lan House* ou por meio de dispositivos móveis, como o celular. Os dados produzidos ainda demonstram que a televisão e a música também estão entre as atividades que mais ocupam o tempo dos alunos.

Quadro 5 - Atividades livre dos alunos

Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?	Alunos
Internet	20
Tv	15
Música	13
Religião	8
Leitura	6
Esportes	6
Outros	6
Cinema	2
Shopping	1

Fonte: A autora.

Em suma, foi possível constatar que as atividades mais apontadas pelos alunos envolvem a utilização das mídias. Poucos alunos citaram a leitura, esportes e cinema como fonte de atividades. Essa mesma constatação se confirmou quando os alunos foram questionados acerca dos meios utilizados para se manter informado. No quadro 6, é possível observar que as mídias estão entre as mais citadas, sendo que, apenas três alunos apontaram o jornal impresso e um aluno, as revistas.

Quadro 6 - Meio de acesso a informação

Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?	Alunos
Televisão	23
Internet	22
Jornal impresso	3
Rádio	2
Revistas	1

Fonte: A autora.

Mediante aos dados apresentados, torna-se necessário considerar que o ato de assistir televisão ou navegar na internet,

[...] implica um certo tipo de leitura. Reduzir o processo de leitura somente ao verbal-escrito é perder de vista a realidade em que todos nós estamos inseridos. O veículo “TV” não é ruim em si mesmo, mas sim o uso político que se faz dele. Por outro lado, se a maioria dos programas televisivos serve mais a propósito de alienação, massificação e docilização das pessoas, a escola não pode ficar à margem dessas manobras e deve discutir criticamente esse assunto com os educandos. (SILVA, 2005, p. 59).

Corroborando Teruya (2006, p. 64) enfatiza que “[...] a transmissão em grande escala da televisão sem objetivo educacional propaga a ideologia hegemônica e conduz de maneira equivocada a consciência dos telespectadores passivos”. Existe uma quantidade expressiva de pessoas que assistem aos programas televisivos sem a preocupação em ler, interpretar e avaliar as mensagens e imagens propagadas na mídia. O mesmo ocorre com as tecnologias digitais, visto que, esses instrumentos possibilitam:

[...] o contato com um mundo virtual simultâneo através de sons, imagens e palavras ao mesmo tempo. O ciberespaço tornou-se o lugar de conexões, onde uma civilização virtual criou um universo

digital plural, caótico, descentralizado e incontrolável, configurando-se uma nova maneira de ser e de agir, alterando a subjetividade da sociedade contemporânea. (TERUYA, 2006, p. 72).

A autora ainda ressalta que o excesso e a diversidade de informações que circulam no meio virtual dificultam o acesso ao saber e ofuscam a visão do sujeito. Considera-se que os instrumentos tecnológicos podem oferecer várias possibilidades de acesso e democratização do conhecimento se o usuário for devidamente orientado no processo de busca e transformação das informações em conhecimento. Diante desse cenário, a escola tem a importante tarefa de saber trabalhar com as informações disponíveis nas mídias de massa e no contexto virtual com o intuito de possibilitar ao aluno a leitura crítica das informações e o uso consciente desses artefatos tecnológicos.

Em relação à infraestrutura do bairro, constatou-se por meio dos dados produzidos que o bairro possui posto de saúde, lojas, *Lan-House*, praça, quadra poliesportiva e biblioteca. O quadro 7 demonstra que os lugares mais frequentados pelos alunos são as lojas e o posto de saúde, sendo a *Lan House* eleita como local de atividade de lazer, seguidos da praça e da quadra poliesportiva. Os dados revelam que o bairro apresenta poucas opções de lazer, sendo a escola o único local público de acesso à cultura elaborada.

Quadro 7 - Locais que os alunos frequentam

Quais dos lugares abaixo você frequenta em seu bairro:	Alunos
Lojas	17
Posto de saúde	15
<i>Lan House</i>	10
Praça	5
Quadra poliesportiva	5
Biblioteca	1

Fonte: A autora.

Outra questão importante relacionada ao contexto no qual a escola está inserida, diz respeito aos problemas sociais e de infraestrutura escolar. Ao analisar o PPP da instituição, foi possível constatar que além dos problemas econômicos, sociais e o baixo poder aquisitivo das famílias, existem alguns alunos em situações de risco. São constantes o envolvimento com drogas, consumo de bebidas alcoólicas, violência, gravidez precoce entre outros problemas que acabam

interferindo no contexto escolar. Ainda no primeiro semestre do ano de 2015, a escola foi vítima de alguns ataques de vândalos que causaram vários transtornos à direção da escola, equipe pedagógica e ao espaço físico.

Outra ocorrência que prejudicou o espaço físico da escola foram as constantes chuvas que destelharam parte do prédio, causando várias infiltrações e alagando algumas dependências da escola, inclusive a biblioteca foi bastante prejudicada, comprometendo o acesso ao espaço e aos livros. Apesar da escola possuir um laboratório de informática, constatou-se que são poucas máquinas disponíveis e algumas dessas, aguardam por manutenção técnica, o que de certa forma inviabiliza a utilização de computadores em atividades pedagógicas.

Em relação aos equipamentos utilizados em sala de aula pelos professores, o quadro 8 demonstra que vinte e quatro alunos apontaram que o equipamento mais utilizado é a TV *pendrive*⁷ e o computador, seguido pelo projetor multimídia, com 17 alunos.

Quadro 8 - Equipamentos utilizados em sala de aula pelos professores

Quais os equipamentos utilizados em sala de aula pelos professores?	Alunos
TV pendrive	24
Computador (notebook, tablet)	24
Projetor multimídia	17
DVD	8
Rádio	1

Fonte: A autora

Não podemos negar que o uso de imagens, sons, texto, movimento e animação podem enriquecer as metodologias didáticas no sentido de auxiliar o aluno na compreensão de determinado conteúdo. No entanto, a utilização dos artefatos tecnológicos não dispensa a mediação docente, ou seja, que o professor explique qual a relação da informação com o conteúdo estudado. Segundo Teruya (2006, p. 79) “[...] a utilização das mídias deve viabilizar a leitura da realidade concreta, não enquanto mero recurso facilitador, mas como um instrumento que permite a visualização de um conteúdo cultural”.

O professor deve saber explorar e selecionar os recursos que utiliza em sala de aula com o propósito de problematizar o conteúdo e instigar a curiosidade e a

⁷ A TV *Pendrive* é um projeto do Estado do Paraná que implantou nas salas de aulas da rede estadual televisores de 29 polegadas, com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saída para caixas de som e projetor multimídia.

construção do saber pelo aluno. Em suma, “[...] a utilização dos recursos audiovisuais com eficácia depende de uma boa fundamentação teórica e metodológica que favoreça a reflexão crítica sobre o tema que está sendo trabalhado.” (TERUYA, 2006, p. 98).

O quadro 9 demonstra os recursos didáticos mais utilizados pelos professores na visão discente. Podemos observar que vinte e nove alunos apontaram o livro didático, vinte e três alunos elencaram o dicionário e 16 alunos citaram os filmes.

Quadro 9 - Recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos professores

Quais dos recursos didáticos são levados pelos professores para aula?	Alunos
Livro didático	29
Dicionários	23
Filmes	16
Imagens	13
Vídeos em geral (propagandas, animações, documentários, etc)	7
Livros de literatura	6
Mapas	6
Tabelas	4
Gibis	3
Jornais	1

Fonte: A autora.

Mediante aos resultados apresentados no quadro 9, recorremos aos pressupostos de Libâneo (1994, p. 78) que explica que o uso do “[...] livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor.” Nesse sentido, a ação docente em sala de aula não deve se limitar a seguir apenas a sequência e as orientações contidas nos livros didáticos. Como mencionado anteriormente, é importante que o professor utilize vários recursos com o propósito de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua máxima potencialidade intelectual.

Com o propósito de compor um panorama dos projetos e ações de leitura desenvolvidos no contexto escolar, o quadro 10 demonstra as respostas dos alunos acerca das ações e projeto de incentivo à leitura. Observa-se que a grande maioria

dos alunos apontou que não existe espaço alternativo, projetos e ações voltados para o incentivo à leitura no contexto escolar.

Quadro 10 - Projetos e ações de incentivo a leitura

Existem projetos de incentivo a leitura na biblioteca?		O professor leva os alunos a biblioteca		Existem outros espaços na escola destinados a leitura		Existem eventos relacionados a leitura na escola?		Existem aulas específicas de leitura?	
Não	29	Não	38	Não	39	Não	39	Não	35
Sim	11	Sim	2	Sim	1	Sim	1	Sim	4

Fonte: A autora.

Os dados revelam que os livros e ações de incentivo à leitura não fazem parte do cotidiano dos alunos, causando a desvalorização de sua importância. Essa falta de incentivo e acesso a atividades de leitura prejudica o desenvolvimento psíquico do aluno. Arena (2011, p. 14) explica que “somente com livros mudos e sonolentos no escuro silencioso dos espaços eventualmente abertos a leitura não nasce [...]”. Nesse sentido, enfatiza-se que a formação de leitores ocorre por meio da intervenção do outro, ou seja, do professor que,

[...] diante do aprendiz que culturalmente se apropria dos modos de ler, ensina como lidar com os conhecimentos já organizados para levá-los ao texto durante a ação de ler e, simultaneamente, ensina a imprescindível ação intelectual de aprender a fazer perguntas, a responder ao texto e a procurar nele as respostas às perguntas formuladas. Servir como modelo e tornar explícitas as ações realizadas configuram-se como atitudes docentes de ensino da leitura. (ARENA, 2011, p. 16).

Os espaços de leitura no contexto escolar emergem como possibilidade de acesso à cultura, a informação e ao conhecimento. O desenvolvimento de ações relacionadas à leitura deve despertar no aluno a atitude leitora a fim de propiciar a atividade intelectual e cultural que permite a compreensão do mundo que o circunda.

Em relação ao quadro de professores, ao consultar o PPP da escola, foi possível constatar que a escola contava com apenas 05 professores integrantes do Quadro Próprio Do Magistério (QPM) de nível superior com especialização, sendo que os demais professores eram contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), que somava aproximadamente 98% do corpo docente. Pressupõe-se que o fato da escola não possuir um quadro completo de professores efetivos resultava em

uma constante troca dos mesmos, dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo com os alunos. Esses fatores, somados a precarização do espaço físico, problemas socioeconômicos, como a baixa renda da comunidade escolar podem refletir no desempenho da escola no IDEB.

A seguir, no quadro 11 é possível visualizar o desempenho da escola nas últimas três avaliações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota-se que entre os anos de 2009 a 2011 houve um decréscimo 3,88 na média de proficiência em Língua Portuguesa, mas em contrapartida houve um avanço de 0,9 no IDEB. Entre os anos de 2011 a 2013, é possível constatar novamente um movimento oposto, houve uma melhoria de 3,95 na média de proficiência em Língua Portuguesa e nos índices do IDEB ocorreu um retrocesso de 0,7 pontos.

Quadro 11 - Proficiência em Português/IDEB: Ensino Fundamental Anos Finais 2009-2013

Indicadores	2009	2011	2013
Proficiência Português	236,66	232,78	236,73
IDEB	2,6	3,5	2,8

Fonte: MEC/Inep (2015).

Diante desses resultados, percebe-se que houve poucos avanços no desempenho da escola nas avaliações em larga escala. No entanto, é necessário refletir em que medida essas avaliações traduzem o rendimento escolar das instituições de ensino, uma vez que muitas delas orientam a organização do trabalho pedagógico tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos por meio de atividades direcionadas de Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, este aspecto será melhor aprofundado posteriormente, na análise dos dados gerados.

2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O delineamento do contexto e dos participantes da pesquisa realizada no subtópico anterior foi essencial para desvelar e compreender a realidade posta, assim como, as principais dificuldades que circundam o cenário escolar pesquisado. Essa investigação inicial subsidiou a escolha do tema à ser trabalhado, os

procedimentos e os instrumentos a serem utilizados durante o processo de intervenção.

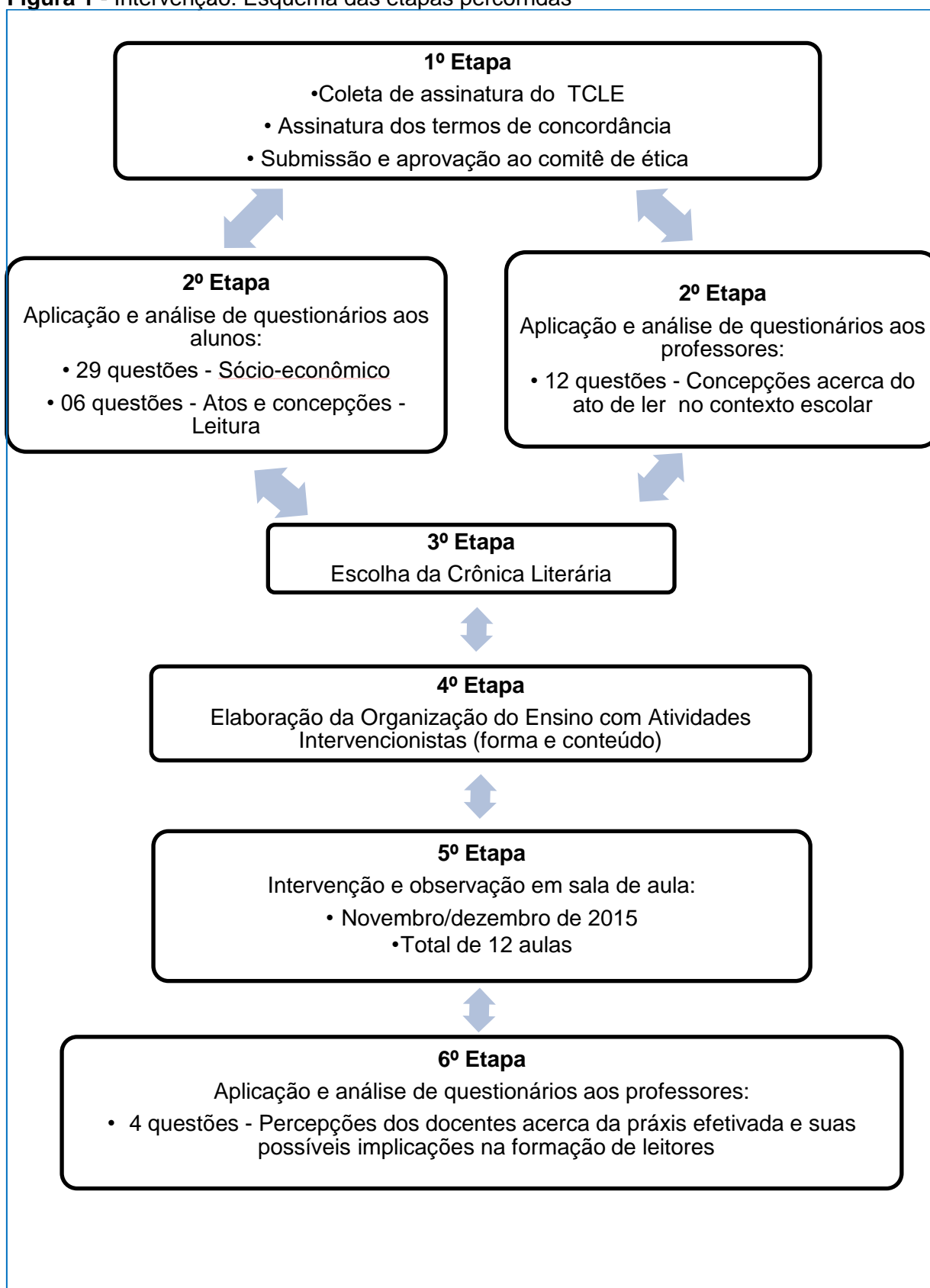
O contato inicial com as professoras participantes da pesquisa possibilitou uma visão prévia do contexto no qual a pesquisadora estava se inserindo. Foi possível perceber os limites de uma escola com um reduzido acervo literário de materiais de leitura, bem como dos específicos incentivos à Leitura Literária, trabalho e inviabilização de leitura de livros clássicos da literatura, visto que, a biblioteca não dispunha de exemplares de livros suficientes para todos. Ademais o baixo poder aquisitivo das famílias dificultava a aquisição de livros literários de forma particular.

Essa problemática prejudicava o desenvolvimento de atividades de Leitura Literária, haja vista, que se o professor não desenvolvia a prática da leitura em sala de aula, dificilmente o aluno conseguiria desenvolver a percepção da necessidade do ato de ler enquanto instrumento que contribui para a melhoria da leitura e a construção de uma visão de mundo crítica.

Após conversar com as professoras acerca dos limites e as possibilidades em se trabalhar a Leitura Literária em sala da aula, considerando a indicação curricular, ficou estabelecido que o gênero eleito para processo de intervenção seria a crônica literária. Outro fator importante nesta escolha se deve à suas especificidades, geralmente são textos curtos sobre situações cotidianas abordadas com humor, criatividade e leveza. Realizada tal definição, algumas etapas foram estabelecidas.

Como demonstra a figura 1, a primeira etapa consistiu em produzir as assinaturas da Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante com a gestora da escola e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os professores e alunos para submissão do Projeto de Pesquisa à aprovação do Comitê de Ética.

Figura 1 - Intervenção: Esquema das etapas percorridas



Fonte: A autora.

Após a obtenção do parecer favorável (Anexo C), na segunda etapa, ocorreu a aplicação e a análise de dois questionários aos alunos, o primeiro composto por 29 questões relacionadas às condições socioeconômicas, à infraestrutura das escolas e ao entorno escolar (Apêndice A6); e, o segundo, com 6 perguntas relacionadas aos atos e concepções acerca da leitura (Apêndice A3). Os professores participantes também foram convidados a responder 12 questões sobre suas concepções de leitura no contexto escolar (Apêndice A4), cujos dados propiciaram a escolha do gênero crônica conforme anunciado acima.

A terceira etapa consistiu em eleger as duas crônicas literárias que possibilitassem a abordagem das várias dimensões do conteúdo, cujo tema fosse relevante e despertasse a atenção dos alunos. Com o intuito de subsidiar a escolha das obras literárias, a pesquisadora selecionou algumas crônicas de vários autores e apresentou às professoras para que as mesmas elessem as obras. Foram eleitas duas crônicas: *A Rocha*, de Luís Fernando Veríssimo e *O Ceguinho*, de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto).

Na quarta etapa, a pesquisadora elaborou a Organização do Ensino com Atividades Intervencionistas destinada às turmas do 9º ano A e B, intitulado: “A Leitura de Crônicas: Encaminhamentos possíveis para a formação de leitores na Educação Básica”, cuja vivências planejadas receberam a revisão e aprovação das professoras das turmas. Nesse sentido, a pesquisadora esteve disponível para atender as sugestões, alterações necessárias e dúvidas de ambas as professoras, tendo em vista que as mesmas tiveram ao longo de sua trajetória, apenas um conhecimento superficial dos pressupostos da Pedagogia Histórica-Crítica, saberes esses que são necessários para a sistematização das atividades em tal perspectiva.

Convém esclarecer que a proposta inicial referente à elaboração da Organização do Ensino com Atividades Intervencionistas, era que ambas as professoras efetuassem juntamente com a pesquisadora o planejamento da organização do ensino com atividades de Leitura Literária. No entanto, devido à greve dos professores da rede estadual, assim como, a falta de tempo para o aprofundamento teórico acerca dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, inviabilizou a concretização de tal proposta.

Levando em consideração os dados gerados, constatou-se o quanto os adolescentes ainda não se apropriaram da capacidade de atitudes leitoras esperadas para alunos desta idade escolar. Não são leitores experientes, estão

ausentes de suas práticas leitoras, e possuem modos e meios do ato de ler genuíno: aquele que permite a compreensão de materiais dados a ler, em ação negociada de distribuição de sentidos por parte do leitor ativo em formação.

Deste modo, o propósito foi relacionar os conteúdos e atividades escolares com a realidade e vivência dos alunos como aprendizes da produção do conhecimento. Fusari (1990, p. 47) afirma que “[...] a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino [...]” é tecida pelo professor e representa etapa essencial do trabalho docente. O fato de estar inserido em uma sociedade dinâmica, com alunos cada vez mais questionadores, sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, exige que o professor tenha domínio teórico-metodológico “[...] em função das necessidades sociais a que deve responder.” (GASPARIN, 2007, p. 2).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o processo pedagógico tem como pressuposto unir forma e conteúdo, realizar a sistematização da aula relacionando conteúdo científico e dimensões sociais das quais o aluno faz parte, para que seja capaz de “[...] ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo.” (GASPARIN, 2007, p. 36). Em suma, o processo de planejar as atividades didático-pedagógicas,

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unido contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana. (GASPARIN, 2011, p. 1).

Esse confronto entre o conhecimento de senso comum trazido da cultura primeira e o conhecimento científico da cultura escolar permite a apropriação de um novo conhecimento, é um momento de ruptura e de continuidade, considerado por Gasparin (2007) como uns dos pontos centrais do propósito escolar. A importância do planejamento está na possibilidade de nortear a ação didático-pedagógica do professor com o intuito de atingir os objetivos traçados e, conseqüentemente, a efetivação de um ensino de qualidade.

Conforme demonstrou a figura 1, a quinta etapa contemplou o processo de intervenção que consistiu em apresentar uma nova proposta de atividade com Leitura Literária às professoras participantes da pesquisa. Salienta-se que a proposta de intervenção realizada pelas professoras, assim como, as observações

em sala de aula, ocorreram entre os meses de novembro à dezembro de 2015, totalizando aproximadamente de 12 horas/aula na turma A e B. No aspecto geral, a proposta da Organização do Ensino com Atividades Intervencionistas teve como finalidade criar condições para que os alunos visualizassem e compreendessem as diversas dimensões contidas na crônica (dimensões culturais, econômicas, políticas, sociais e outras existentes), o que pressupõe o ensino compartilhado, a ação colaborativa para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, no início e ao final de cada uma das duas unidades estudadas foi solicitado aos alunos a elaboração de um texto discorrendo suas percepções referente ao gênero estudado. Na sexta etapa, ao final do percurso, as professoras participantes responderam a um questionário (Apêndice A5), por meio do qual buscou-se apreender as principais implicações decorridas durante o processo de intervenção.

2.3 MÉTODO DIALÉTICO E ANÁLISE DOS DADOS

As análises e reflexões realizadas nesta pesquisa foram fundamentadas na abordagem metodológica crítico-dialética, que segundo Gamboa (2011), consiste em uma visão materialista de mundo, no qual o saber científico é objetivado por meio de uma relação estabelecida dialeticamente entre sujeito e objeto em um determinado contexto. Ao realizar pesquisas educacionais sob este enfoque considera-se que o contexto escolar é um meio complexo que não pode ser analisado isoladamente, mas em sua multiplicidade, o que exige constructos, práticas e fatores presentes na esfera do contexto social e escolar relacionada à práxis educativa.

Marx (2008) explica que ao analisar determinado objeto é preciso partir da totalidade concreta e a partir dela, buscar as dimensões constituidoras de tal totalidade passando às abstrações. Somente após analisar cada uma das prováveis dimensões é possível retornar ao ponto de partida com uma nova visão da totalidade: melhor dizendo, obter a síntese acerca das múltiplas dimensões do objeto. Depreende-se, portanto, que no método dialético a fusão entre

[...] dois elementos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desdobra ainda em dois pensamentos contraditórios que, por seu turno, se fundem em uma nova síntese. Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo

de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Destes dois grupos de pensamentos nasce um novo, que é a sua síntese. (MARX, 1985, p. 105).

Este método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como concreto pensado. Sendo assim, o concreto pensado, síntese das múltiplas dimensões que constitui o todo, é “[...] produto do pensar, do conceber; [...] é a elaboração da intuição e da representação em conceitos.” (MARX, 2008, p 259).

Em suma, a produção e a análise de dados procurou abarcar as dimensões da realidade social e escolar, a fim de identificar e compreender as possíveis implicações dessas dimensões na apropriação da Leitura Literária, tendo em vista contribuir com a melhoria do ato de ler como processo de humanização crítica dos alunos.

As descrições e análises dos dados gerados e das observações realizadas durante o processo de intervenção serão realizadas nos próximos capítulos. Contudo, antes de adentrar nessas considerações, é necessário realizar um aprofundamento teórico acerca da importância do contexto cultural para a formação humana e da relação entre trabalho e políticas educacionais e suas possíveis implicações na práxis docente.

3 CULTURA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS EDUCATIVA EM UMA VISÃO MARXISTA

O capítulo anterior contemplou a exposição sucinta do método dialético, no qual procurou-se especificar a definição de categoria, de dimensão e ou determinações em uma perspectiva marxista. Foi realizado também a descrição da metodologia utilizada para a efetivação deste estudo com o propósito de explicitar os procedimentos e as etapas percorridas durante o processo de investigação no contexto escolar, assim como, os sujeitos participantes da pesquisa e os critérios estabelecidos no tratamento dos dados em uma perspectiva marxista na busca por respostas as indagações que direcionaram esta pesquisa.

Com o intuito de subsidiar teoricamente as análises e considerações realizadas no decorrer desta pesquisa, este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve abordagem das dimensões: cultura, trabalho, educação, política educacional e práxis educativa, tendo em vista desvelar a influência dessas categorias frente aos desafios educacionais da contemporaneidade e seus possíveis reflexos na práxis docente e assim compreender as contradições expressas na relação todo-parte.

De acordo com a visão marxista a construção da história vem sendo produzida ao longo do tempo por meio das ações humanas expressas nas relações de trabalho. As mudanças que vem ocorrendo nas organizações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais têm estabelecido novos contornos à função da escola, determinando a formação do sujeito. Nesse sentido, é possível considerar que a formação humana assim como as questões educacionais relacionadas à práxis educativa estão subordinadas às leis que regem o mercado produtivo, justificando assim, a necessidade de considerar os mecanismos que o sistema político e econômico impõem na organização do sistema educacional.

Segundo Duarte (2012), para compreender as transformações educacionais no contexto capitalista em uma perspectiva marxista, torna-se necessário conhecer a história por intermédio do movimento dialético que parte da forma mais desenvolvida para a menos desenvolvida, pois somente por meio da análise das possibilidades do vir a ser, será possível criar estratégias para o dever-ser.

O método do Materialismo Histórico e Dialético parte do princípio de que o desenvolvimento produtivo, assim como a divisão do trabalho acabam por determinar as relações e organização social de uma sociedade.

Em sua totalidade, as relações de produção formam o que se chama de relações sociais, a sociedade, e, particularmente, uma sociedade num estágio determinado de desenvolvimento histórico, uma sociedade com um caráter distintivo, peculiar. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são conjunto de relações desse gênero e ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio determinado de desenvolvimento na história da humanidade. (MARX; ENGELS, 1982, p. 96)

Para entender o desenvolvimento da sociedade é necessário investigar o movimento histórico das leis que movem as forças produtivas, isto é, “toda história deve partir dessas bases naturais e de sua modificação, através da ação dos homens, no curso da História” (MARX; ENGELS, 1982, p. 45).

Marx e Engels (1982) ressaltam que a divisão do trabalho tem como consequência a separação do trabalho em setores (agrícolas, industrial, comercial), dividindo também a sociedade. Portanto, a sociedade só pode ser entendida como produto humano, que se constitui pela ação recíproca dos homens, entendidos como um ser social e histórico.

3.1 CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA EM UMA VISÃO MARXISTA

De acordo com a teoria marxista, o homem é um ser social que constitui sua humanidade na vida em sociedade por meio do contato com a cultura e com seus semelhantes. Leontiev (2004, p. 280) explica que, inicialmente, o homem começou a se constituir por meio do trabalho e da comunicação pela linguagem, impulsionando o desenvolvimento biológico, ou seja, o desenvolvimento “[...] do cérebro e órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem”. Entretanto, a atividade humana sofre um processo de transformação à medida que vão sendo criadas novas necessidades humanas, desencadeando um processo de desenvolvimento de instrumentos materiais acompanhado pelo desenvolvimento e enriquecimento cultural do ser. E assim, no decorrer do tempo,

[...] suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber cristaliza-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideias). Razão por que todo o progresso do aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau de desenvolvimento histórico nas aptidões motoras dos homens; também a complexidade da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um grau de desenvolvimento estético etc. (LEONTIEV, 2004, p. 281).

O desenvolvimento dos instrumentos culturais só foi possível devido ao processo dialético que ocorre entre objetivação e apropriação, pois a apropriação das objetivações humanas provoca “na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades”, ou seja, “a apropriação de algo e a objetivação em algo geram a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.” (DUARTE, 2008, p. 28).

Ressalta-se que neste processo não existe dissociação entre o existente e o novo, pois é por meio do trabalho e da apropriação da cultura existente, que torna-se possível aperfeiçoar e criar novas formas de utilização dos instrumentos. É importante observar, portanto, que o ser social nasce imerso em uma cultura humana, cercado de objetos e fenômenos que foram desenvolvidos ao longo do processo histórico. Neste contexto, a apropriação da cultura humana ocorre por meio da participação do homem nos processos de trabalhos e nas relações estabelecidas em espaços de socialização que permeiam o meio no qual o sujeito está inserido. (LEONTIEV, 2004).

Uma das especificidades que humanizam o indivíduo é a capacidade de aprender a ser homem, ou seja, a capacidade de criar e se recriar ao longo da história. Assim, os homens “[...] morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade.” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O desenvolvimento humano está atrelado ao avanço cultural e social representado nas objetivações e nos fenômenos do desenvolvimento histórico. Malanchen e Silva (2014, p. 113) salientam que a produção cultural abarca toda a atividade material e não material, “[...] tais como, os instrumentos de todo tipo, os conhecimentos, desde os mais elementares até científicos e filosóficos, as obras de

arte e da literatura, as várias formas de linguagem, os hábitos e costumes, entre outros.” Assim, para apropriar-se da cultura humana e incorporar as aptidões e compor sua individualidade o sujeito

[...] deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

O processo educacional é fator preponderante para o desenvolvimento da história da humanidade, sendo que, a apropriação da cultura humana só é possível mediante a um processo de transmissão e assimilação realizado entre pessoas com diferentes níveis de maturação humana. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 293) observa que:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições de modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

Segundo Leontiev (2004), essas diferenças são decorrentes das discrepâncias econômicas de classes e das formas de relações que o sujeito estabelece com as objetivações humanas no decorrer do processo histórico-social. Sabemos que com a evolução da história e a consolidação do sistema capitalista, a sociedade passa a se organizar em diferentes classes sociais, trazendo em seu seio a contradição entre o particular e o universal, isto é, na separação radical entre o produtor e os meios de produção.

Esta separação torna-se cada vez mais acentuada e numa escala progressiva, desde que o sistema capitalista se estabeleceu; mas, como esta separação constituía a sua base, ele não poderia se estabelecer sem ela. Para que o sistema capitalista viesse ao mundo foi preciso que, ao menos em parte, os meios de produção já tivessem sido arrancados sem discussão dos produtores, que os empregavam para realizar o seu próprio trabalho [...]. (MARX, 1977, p. 14 -15).

A expropriação dos meios de produção das mãos do produtor transforma as objetivações humanas em mercadoria que passam a ter um valor de troca. Assim, as objetivações humanas, que a princípio era resultado de uma ação consciente e

previamente pensada, transforma-se em uma atividade alienante, decorrente do esvaziamento dos indivíduos.

A apropriação privada da riqueza material e intelectual deixa à margem classes menos favorecidas, pois o trabalhador ao ser impedido de se apropriar dos produtos da cultura humana resultante do seu trabalho, acaba sendo obrigado a dispor de todo seu tempo, energias físicas e mentais na luta pela sobrevivência. Marx (2004, p. 80) ressalta que neste processo,

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 mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.

Desse modo, o produto do trabalho perde a essência da objetivação humana, ou seja, o homem não se realiza e nem se vê no objeto produzido e o objeto se torna estranho ao homem, e este se submete a servidão do objeto. “A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio de seu produto.” (MARX, 2004, p. 80).

Segundo Leontiev (2004), em uma sociedade pautada na divisão do trabalho, o acesso à cultura elaborada acontece de forma bastante desigual, acarretando diferentes níveis de desenvolvimento psíquicos aos indivíduos. A sociedade capitalista faz com que

[...] a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Leontiev (2004) ainda ressalta que apesar de aparentemente os bens culturais estarem disponíveis a toda sociedade, somente uma minoria tem a possibilidade de acesso à cultura elaborada e intelectual necessária para uma formação humana integral. Para as demais classes menos abastadas são disponibilizados somente o mínimo desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais, pois os meios de produção e difusão da cultura intelectual também se encontram nas mãos de uma minoria dominante em função de seus

interesses. Nesse sentido, a educação dirigida à classe detentora dos meios de produção

[...] tende para a criação de operações mais cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas das suas luta por justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade. O choque destas duas tendências provoca aquilo a que se chama luta ideológica. (LEONTIEV, 2004, p. 295).

Enquanto a disseminação do conhecimento for gerenciada pela classe dominante, sendo conduzida conforme os preceitos das leis econômicas, mais superficiais se tornam o acesso à cultura elaborada, dificultando a construção da chamada sociedade do conhecimento. (MALANCHEN; SILVA, 2014).

Nesta perspectiva, é necessário considerar que a cultura humana é universal, não existindo, portanto, uma cultura proletária e outra burguesa. Dessa forma, os trabalhadores devem ter acesso a todos os conhecimentos universais produzidos historicamente em nível mais elevado, a fim de emanciparem-se e transformar a realidade posta, visto que, somente por meio do domínio do que já fora produzido pela humanidade será possível criar uma nova cultura, transformando a sociedade.

No aspecto geral, o estudo realizado neste subtópico permitiu compreender a importância das práticas humanas expressas nas organizações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais na formação da cultura humana. Ao longo das considerações apresentadas, constatou-se que a impossibilidade de acesso aos saberes e bens culturais elaboradas historicamente ao longo do tempo, reflete de forma expressiva no desenvolvimento do sujeito e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem das camadas menos abastadas. Desta forma, a escola representa um importante instrumento de acesso à cultura elaborada enquanto possibilidade de humanização do sujeito.

No próximo subtópico serão realizadas algumas considerações explicitando a organização do trabalho no contexto capitalista a fim de compreender as suas interferências na educação sistematizada e na formação humana.

3.2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA

Este subtópico tem como objetivo realizar um aprofundamento teórico acerca da relação entre trabalho e educação e suas possíveis implicações no contexto escolar, mais especificamente, na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos. Sabemos que em uma perspectiva marxista, o sistema capitalista gera contradições e relações que não se situam apenas no interior da fábrica, mas interferem na organização social, política, administrativa, econômica, educacional, cultural, entre outras. Segundo Marx (2008), a produção dos meios de vida depende das condições materiais, assim como, do surgimento das necessidades humanas, sejam elas individuais, grupais ou sociais. Foram estas necessidades que contribuíram para o desenvolvimento histórico da humanidade. Conforme explica Netto e Braz (2008, p. 29),

[...] é o estudo das leis sociais que regulam a produção e a distribuição dos meios materiais que permitem a satisfação das necessidades dos homens, historicamente determinadas. Tais meios - que, em seu conjunto, representam a riqueza social - asseguram aquela satisfação, sem a qual a sociedade não pode manter-se e reproduzir-se.

Deste modo, as relações sociais recorrentes das atividades econômicas que envolvem a produção e a distribuição dos materiais para a satisfação das necessidades humanas é um dos objetos centrais da atividade. Neste processo, o trabalho é uma das categorias marxianas chave para a compreensão da totalidade, visto que, as experiências imediatas do trabalho possibilitam ao homem expressar suas representações de mundo e desenvolver a consciência, ou seja, “[...] o ser social toma a sua atividade e se toma a si mesmo como objeto de reflexão; através dela, o ser social conhece a natureza e conhece a si mesmo.” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 41-42).

Para Marx e Engels (1982), o trabalho é uma atividade previamente pensada, orientada para um fim e tem como pressuposto transformar a natureza por meio da utilização de instrumentos com o propósito de satisfazer as necessidades humanas. É por meio do processo do trabalho que o homem vai se diferenciando do ser natural, efetivando sua humanização à medida que suas objetivações vão se tornando mais complexas, uma vez que,

O desenvolvimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade que, sobre a base necessária do trabalho, criam objetivações próprias. No ser social desenvolvido, o trabalho é uma das suas objetivações e, como já assinalamos, quanto mais rico for o ser social, tanto mais diversificado e complexas são suas objetivações. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 43).

Assim, os homens vão aprendendo e desenvolvendo objetivações mais complexas, aperfeiçoando-se de geração em geração. Portanto, é necessário considerar que a história da humanidade vem apresentando modos distintos de produção, afetando assim a organização das sociedades ao longo do tempo. Nesse sentido, Mendonça (2014, p. 22) explica:

[...] que antes do surgimento do modo de produção capitalista, houve antes o comunismo primitivo, os modos de produção asiática, escravista e feudal. E todos estes modos de produção representam etapas do desenvolvimento da sociedade ao longo da história, e em cada modo de produção há a relação entre a produção e as forças produtivas.

Constata-se, pela citação anterior, que é pela práxis, ou seja, pela ação intencional e consciente, que o sujeito constrói sua humanidade no decorrer da história. Entretanto, à medida que o sistema capitalista vai estabelecendo bases e (re)organizando a sociedade, a práxis passa a apresentar outros delineamentos, revelando as objetivações enquanto uma força exterior e transcendente que aliena o sujeito.

Para melhor compreensão desse processo, é necessário considerar que com a ascensão do capitalismo e o surgimento da propriedade privada, a sociedade se divide em classes sociais e assim, do direito natural passa-se ao direito positivo, estabelecido formalmente por convenções contratuais (SAVIANI, 1996). A consolidação da sociedade contratual, baseadas em relações formais e na produtividade, traz consigo a necessidade da consolidação de um sistema educativo para a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Neste contexto, a escola emerge enquanto fonte fundamental para a elaboração e organização dos conceitos carregados por toda uma vida, permitindo que o homem possa entender, produzir e ressignificar sua história. Nota-se, o quão fundamental é a prática dos fazeres humanos para a formação histórica de uma sociedade, seja para prosperar ou prejudicar, pois ambas as situações são

decorrentes da práxis humana como caminho que define marcas culturais, sociais, econômicas, políticas, morais, entre outras. (SAVIANI, 1996).

Ao tratar do capitalismo vale considerar que, nesse sistema econômico a ênfase está em gerar lucros e acumular riquezas por meio da exploração do trabalho vivo na produção de mercadorias. Entretanto, ressalta-se que a exploração capitalista não ocorre apenas na produção de mercadorias, se dá também com a produção da vida, do saber e com a produção do sentido da existência.

Segundo Peccinini e Leite (2002), na configuração do capitalismo atual prevalece a sensação de irrealidade, da desordem e do vazio, a sociedade cada vez mais se individualiza e se torna apática. O homem não encontra valores e sentido para a vida, somente se entrega ao prazer imediato e ao consumismo. Observa-se a partir disso que o indivíduo não desenvolve pensamentos profundos ou existenciais, mas apenas repostas rápidas e adequadas à era do consumismo exacerbado.

Saviani (1996) evidencia que entre os trabalhadores se instalou um acirramento da competitividade; ampliando a exclusão social e a perda de direitos como, a estabilidade no trabalho e a regulação salarial. Assim, a escola permanece enquanto sinônimo de agência educativa vinculada à necessidade de progresso, de hábitos civilizados e de formação para a cidadania e para o trabalho.

O sistema de ensino reproduz a constituição da sociedade e se organiza conforme os preceitos da classe dominante, uma vez que, o acesso ao saber elaborado de qualidade ainda se encontra restrito à classe dominante, enquanto a maior parte da população trabalhadora tem acesso somente à escolarização básica ou ficam restritas aos cursos profissionalizantes.

Nesse sentido, Saviani (1996) explica que o saber é força produtiva que deveria ser disponibilizada à todas as classes, entretanto, os meios de produção são de propriedade privada, sendo assim, se o saber científico se generalizar e for apropriado por todos os indivíduos da sociedade de forma igualitária, a força produtiva deixa de ser propriedade privada. Como consequência, o trabalhador não pode ter acesso de forma plena ao saber elaborado, pois isso colocaria em risco a hegemonia da classe dominante.

Saviani (1996) elucida que essa contradição entre a força produtiva e propriedade privada foi resolvida no próprio processo de produção, como exemplo, pode-se citar o Taylorismo que, por meio do estudo dos movimentos e do tempo, elaborou e sistematizou como o trabalhador executava seu trabalho e quais os

conhecimentos que eles dominavam, desapropriando os trabalhadores do seu saber sistemático do conjunto do processo produtivo tornando assim, domínio da classe dominante. O saber do trabalhador foi apreendido no todo e fragmentado em partes e assim, cada trabalhador passa a dominar somente uma parcela de todo o processo de produção coletiva.

Segundo Saviani (1996), com a inserção do sistema de produção baseado no modelo taylorista/fordista que tinha como pressuposto a produção em massa e a racionalização, ocorreu a mecanização das funções manuais, tornando o homem um mero operador de máquinas, exigindo do mesmo, apenas a qualificação profissional mínima. Mendonça (2014, p. 38) enfatiza que “[...] a exigência de atividades especializadas em nada favoreceu o trabalhador, uma vez que a especialização serviu para fragmentar o conhecimento do processo do trabalho que antes o trabalhador detinha em sua concepção total”.

No contexto educacional, a escola assume a tarefa de formar o indivíduo para se inserir no mercado de trabalho, negando à classe menos favorecida, o acesso aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, restando somente o acesso à formação básica, com conteúdos fragmentados que são transmitidos de forma mecânica, não permitindo a formação necessária para que os alunos possam realizar a leitura crítica da sociedade na qual estão inseridos (MENDONÇA, 2014).

Esse modelo de trabalho pautado na fragmentação faz com “[...] que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes” (LEONTIEV, 2004, p. 294), confirmando a premissa de que tanto a escola como as relações sociais e produtivas se educam para essa divisão. Segundo Kuenzer (2005, p. 3), “[...] a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”.

Segundo Mendonça (2014, p. 45), a ciência e o seu desenvolvimento social, beneficiam somente ao capital, contribuindo para o aprofundamento da “dicotomia entre o saber teórico e o saber prático”, aumentando assim, a alienação da classe menos favorecida. O autor explica que a partir dos anos 90, com a inserção do neoliberalismo e com a globalização ocorreu uma nova reestruturação produtiva baseado no modelo Toyotista, que consiste em produzir mercadorias em pequenas quantidades, conforme as exigências do mercado, reduzindo os estoques e

mudando radicalmente as demandas de disciplinamento de produção. Segundo Kuenzer (2005, p. 2)

[...] a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

A autora ainda evidencia que as transformações no modo de produção capitalista que ocasionaram a mudança da base da eletromecânica para a base microeletrônica, dos mecanismos rígidos para os flexíveis, requer o desenvolvimento de um tipo de habilidade cognitiva e comportamental baseado na capacidade de realizar a síntese, análise, rapidez nas respostas, criatividade, comunicação, capacidade de trabalhar em grupo, resistir às pressões, eleger prioridades, estudar continuamente, entre outros.

Com essas configurações, da memorização passa-se a exigir capacidade de saber utilizar os conhecimentos em suas diversas áreas, o que requer não só domínios dos conteúdos, mas a capacidade de saber desenvolver um trabalho intelectual multidisciplinar, exigindo uma formação inicial e continuada rigorosa e em crescente complexidade. Além dessas imposições, exige-se compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva e novos comportamentos, devido aos novos processos de organização e gestão do trabalho no qual o trabalho individual é substituído pelo trabalho coletivo, compartilhando assim, responsabilidade, informações, conhecimentos e formas de controle. (KUENZER, 2005).

As demandas do mercado de trabalho influenciaram diretamente no contexto escolar com a imposição de uma pedagogia baseada nos princípios toyotista, com métodos flexíveis e ênfase no desenvolvimento de “competências”. Os princípios dessa formação enfatizam o combate ao desperdício por meio de ferramentas da

qualidade total ou da concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, dando um caráter empresarial à gestão escolar.

Em relação ao trabalho pedagógico, a demanda está em “formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (KUENZER, 2005, p. 10), a fim de permitir a reunificação do trabalho fragmentado e organizado no taylorismo/fordismo.

Entretanto, segundo as análises de Kuenzer (2005), esse novo modelo de formação flexível está muito longe de alcançar de fato a totalidade e a qualidade educacional, pois esse novo regime de acumulação de bens torna o trabalho cada vez mais intenso e precário, e o acesso à educação de qualidade permanece restrita à classe dominante. Na realidade, esse discurso de recomposição da unidade do trabalho é apenas a ampliação de tarefas do trabalhador, no qual o mesmo permanece impedido de dominar intelectualmente a técnica.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo. (KUENZER, 2005, p.12).

Destarte, podemos concluir que neste regime de acumulação de capital a junção entre teoria e prática fica impossibilitada de acontecer, sendo que essa superação só será possível com o fim do capitalismo. Segundo Kuenzer (2005, p.13) não ocorre a “possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político pedagógico”.

Nota-se assim, que a organização capitalista desempenha um importante papel no contexto educacional, pois esta, determina o tipo de sujeito que as instituições escolares devem formar, tornando a escola uma instituição a serviço do sistema econômico vigente.

Entretanto, salienta-se que a escola enquanto espaço de construção do saber histórico deve proporcionar ao sujeito o acesso aos conhecimentos científicos

para que o mesmo possa se apropriar de elementos políticos, econômicos, filosóficos e culturais que os instrumentalizem na luta contra as condições de alienação e exploração a qual estão sujeitos.

Outro fator que merece ser discutido são as influências das políticas educacionais na práxis educativa, haja vista, que estas se encontram diretamente atreladas às demandas de mercado, aos organismos internacionais e as ideologias da classe dominante. Contudo, esta relação entre contexto capitalista e as políticas educacionais serão tratadas no subtópico a seguir, com intuito de possibilitar a percepção das suas influências na práxis educativa e no contexto escolar.

3.3 INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA PRÁXIS EDUCATIVA

Ao trilhar os caminhos pela qual a educação tem percorrido, constata-se que, apesar dos avanços, grande parte da população ainda sofre com a ineficiência das políticas educacionais no Brasil. Para adentrar no cenário das políticas educacionais, o recorte temporal escolhido, inicia-se na década de 90 (Governo de Fernando Collor/Fernando Henrique Cardoso), pois, foi um período no qual ocorreu uma série de rearticulações políticas baseadas no modelo neoliberal, cuja principal característica foram as privatizações, abertura econômica para o capital estrangeiro e a diminuição de intervenções políticas na economia. A partir desse momento, com o intuito de atender as demandas do capitalismo, o governo promove algumas reformas e manobras administrativas, visando à regulamentação e sustentação do sistema político e econômico, afetando setores sociais e educacionais. Segundo Oliveira (2009, p. 199),

[...] O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96.

É importante salientar que esse conjunto de reformas educacionais sofreu as interferências de mecanismos internacionais como o Relatório Jacques Delors e do

Banco Mundial. Dentre as políticas impostas por esses organismos, estão as orientações que têm como pressuposto atrelar a educação escolar ao ideário neoliberal, priorizando as demandas do mercado e do setor produtivo, além, da inserção das avaliações internas e externas que representam uns dos mecanismos de controle para “medir” a qualidade da educação básica, visando o gerenciamento das políticas educacionais.

Nesse sentido, segundo Oliveira et al. (2012), a política de avaliação em larga escala que o governo utiliza para medir a qualidade do ensino, influenciou diretamente no campo curricular, devido à relação que se estabeleceu entre currículo como conjunto de saberes que devem ser ensinados e a qualidade, que é determinada pela quantificação dos resultados, ou seja, por meio do desempenho dos alunos em avaliações externas.

No tocante às imposições dos organismos internacionais e as demandas do sistema produtivo, as diretrizes e as orientações curriculares passam a privilegiar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas no contexto escolar, além de direcionar a educação para:

[...] à formação de mão de obra qualificada e à elevação do nível de competitividade da educação brasileira no cenário internacional. Verificamos a ênfase dada à urgência em instrumentalizar os estudantes com as “habilidades do Século XXI”, fundamentais para a formação de um trabalhador bem ajustado às demandas do setor produtivo. (ROSA; SANTOS, 2015, p. 672).

Percebe-se uma crescente incorporação da ciência e da tecnologia nos modos de produção, dando assim, um novo contorno às bases do sistema produtivo, influenciando diretamente no modo de pensar e produzir conhecimentos. O contexto atual, desperta a necessidade de estar sempre em busca do novo, a fim de agregar e somar aprendizagens. A escola se encontra diante de novos desafios, intimidando os educadores a revisar e a assumir novas condutas e funções, assim, as propostas pedagógicas “[...] voltam-se para o desenvolvimento da capacidade do trabalhador em resolver problemas na produção e em transferir habilidades para o desempenho de tarefas reformuladas ou introduzidas no processo produtivo.” (SOUZA, 2008, p. 171).

Sabemos que o projeto de educação e de formação docente preconizado pelo governo também se encontram pautados nas demandas de produção, ou seja, na acumulação flexível e em conformidade com as políticas de órgãos

internacionais, refletindo diretamente no trabalho pedagógico em sala de aula. Sendo assim, observa-se que houve uma polarização das competências no qual

A oferta da educação científico-tecnológica de qualidade fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e mesmo assim de forma hierarquizada para atender às demandas dos postos existentes, com crescentes níveis de complexidade, que são adquiridos nos pós-médios à pós-graduação (KUENZER, 1999, p. 175-176).

Quando o Estado descentraliza seu poder de gerenciar e de regular a educação e adota as notas de exames nacionais para gerenciar e direcionar as políticas educacionais, passa a contribuir para a diferenciação, tendo em vista os parâmetros de qualidade, privilegiando assim, os mais bem posicionados. A política de formação de professores substituiu a universalidade pelo princípio de equidade, e neste contexto a

[...] educação média científico-tecnológica e a educação superior não são para todos, é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e sobrantes, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os sobrantes, professores precariamente qualificados, e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho. Já para os cursos superiores, a LDB determina que a formação de professores ocorra em cursos de pós-graduação, nas universidades. (KUENZER, 1999, p. 181).

Essa política justifica os inúmeros cursos de formação aligeirada e de baixo custo, assim como o incentivo aos cursos de capacitação virtual. São essas as estratégias usadas para responder às demandas da universalização do ensino básico. Esses fatores trazem inúmeros prejuízos à formação docente, pois “[...] destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada [...]” (KUENZER, 1999, p. 182). Como consequência, diante da complexidade do contexto atual, a escola não consegue oferecer aos alunos uma formação humana plena e de qualidade.

Contudo, a condição docente necessita ser vista em sua totalidade, uma vez que a práxis didático-pedagógica é impactada não só pelas políticas educacionais, mas pelas transformações que vêm ocorrendo em vários setores da sociedade. Kuenzer (1999, p. 173) explica que a desigualdade econômica impede que uma

parcela da população tenha acesso às experiências socioculturais e significativas, causando “[...] uma precarização cultural que se expressa nas dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir”.

Esses fatores somados à insuficiência de recursos destinados à educação, “[...] o aumento das exigências em relação ao professor oriundo da inibição educativa de outros agentes de socialização” (MARTINS, 2007, p. 14), como a família, as várias informações alternativas à escola, a fragmentação do fazer docente, falta de consenso social acerca da educação, entre outros, coloca o educador diante de mais um desafio a ser enfrentado, exigindo uma formação profissional sólida e o compromisso com o processo de democratização dos conhecimentos científicos, a fim de propiciar aos alunos uma formação crítica e humanizada de forma que possam participar ativamente da vida social e produtiva.

Com a democratização do acesso à escola, o ensino que antes era destinado somente a uma minoria se transformou em um ensino de massas, uma vez que a escola não consegue oferecer aos alunos uma educação de qualidade, capaz de possibilitar o desenvolvimento máximo das capacidades conquistadas pelo gênero humano. Kuenzer (2005) mostra que atualmente uma das estratégias utilizadas é a “empurroterapia”, o qual consiste somente em melhorar as estatísticas educacionais por meio de medidas que têm como pressuposto minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente do processo de desigualdade econômica.

Outra estratégia utilizada é a substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, visando somente à certificação. Essa certificação vazia, a primeira vista, pode ser tomada como um processo de inclusão. No entanto, a má qualificação desses profissionais, promovem sua exclusão do mundo do trabalho e dos direitos e formas dignas de existência.

Como consequência, percebe-se a desvalorização da educação perante a sociedade, causando também, a desvalorização salarial e social dos professores que são submetidos a condições cada vez mais precárias de trabalho decorrente da complexificação, pelo aumento dos conflitos da relação entre professor e aluno. (MARTINS, 2007).

De acordo com Thiele (2008), estamos assistindo a uma intensificação do trabalho docente, acirrado a uma crescente proletarização consequente do aumento do ritmo de trabalho e das atividades exigidas pela escola. Constata-se que o

trabalho docente não difere do que ocorre com os operários, pois os mesmos também são obrigados a venderem sua força de trabalho para sobreviver, uma vez que estão condicionados às leis de mercado no qual o trabalho assume um valor de uso e de troca, como uma mercadoria. (FERNANDES; ORSO, 2010).

Todos esses fatores, somados a precarização econômica e cultural, têm afetado consideravelmente a práxis didático-pedagógica em sala de aula, pois o desgaste e a exaustão faz com que muitos profissionais percam a identificação com a atividade, se sentindo incapazes de buscar meios para melhorar esse quadro. Algumas práticas didático-pedagógicas ainda permanecem centradas em atividades mecânicas, fragmentadas, lineares e descontextualizadas da realidade vivenciada pelos alunos refletindo um estado de

[...] alienação caracterizado pela ausência total da reflexão em torno da prática docente que não forma consciência crítica em torno da prática educativa, cujo fim seria o de desenvolver a capacidade de discernir, de analisar. Despido de criticidade e de autocrítica, o trabalho pedagógico se veste de certezas e foge dos temas polêmicos. (PADILHA, 2002, p. 05).

Como consequência, o sujeito contemporâneo não compreende as relações históricas que permeiam as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, tornando-se um ser que aceita com naturalidade e sem questionar a realidade posta, revelando um estado de alienação mediante a leitura equivocada e fragmentada da realidade. Padilha (2002) explica que a cultura imposta pelo sistema capitalista produz uma consciência unidimensional, isto é, imune a reflexão e que se rende ao imediatismo causando uma (in)ação.

Nesta contemporaneidade, a sociedade passa por um processo de individualização no qual o sujeito procura organizar a vida somente pensando em questões particulares, essa concepção dificulta a efetivação da práxis pedagógica, “[...] uma vez que o “eu” é tomado como autônomo em relação à sociedade ou às questões sociais.” (PADILHA, 2002, p. 12).

Diante desses fatores, Kuenzer (2005) enfatiza a necessidade de propiciar uma práxis didático-pedagógica pautada em uma proposta de educação emancipatória que tenha como objetivo a superação da contradição entre capital e trabalho, do contrário se dará somente a substituição do trabalhador especializado pelo multitarefa, que executa um trabalho alienado sem compromisso com a transformação crítica.

De maneira geral, as reformas educacionais que a escola vem sofrendo têm gerado uma compreensão equivocada acerca do papel social da escola e os docentes são os mais prejudicados, pois estamos presenciando, a cada dia, um acúmulo de atividades e a falta de preparação profissional dos docentes para lidar com essas novas exigências atribuídas à escola.

Kuenzer (1999) evidencia que a formação docente está voltada para desenvolver as “competências” dos alunos, com o intuito de suprir as exigências do mercado de trabalho, acarretando assim, o esvaziamento do conteúdo didático, reduzindo a escola em uma instituição que tem como objetivo formar mão de obra qualificada para suprir as necessidades do capital. O educador necessita

[...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade. (KUENZER, 1999, p. 170).

Justifica-se assim, a necessidade do educador estar em constante processo de formação, pois é preciso que o mesmo tenha uma leitura de mundo, assim como dos procedimentos pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se importante salientar que o educador tem como compromisso dominar conteúdos não só da sua área, mas transpô-lo em situações educativas, ter conhecimentos acerca do processo no qual ocorre à aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento do sujeito, além de saber sistematizar e planejar os procedimentos pedagógicos e metodológicos que irá ser utilizado em sala de aula.

Ao longo desse subtópico discutiu-se a relação entre política educacional e mercado de trabalho e suas consequências na organização do trabalho pedagógico, na ação docente e na formação humana. Diante do atual cenário educacional, ressalta-se a necessidade do educador desenvolver a consciência crítica acerca de sua própria práxis pedagógica, a fim de organizá-la intencionalmente com o intuito de conduzir o aluno no processo de aquisição da leitura crítica em suas várias dimensões. A ação pedagógica deve propiciar a apropriação dos conteúdos científicos de forma plena e universal, visando a formação omnilateral do aluno.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a importância da linguagem, da leitura e da literatura como processo que permite a apropriação da cultura histórica e da consciência crítica, como possibilidade de promover a emancipação e a formação crítica. Pensando nestas premissas, o próximo capítulo tem a intencionalidade de realizar um aprofundamento teórico acerca desses conceitos, a fim de discutir a sua importância na constituição do ser social.

4 LINGUAGEM, LEITURA E LITERATURA

No capítulo anterior foi realizada a exposição das implicações da cultura no processo de humanização do homem, assim como, as influências da organização capitalista nas políticas educacionais e na práxis pedagógica. Como se sabe, o homem enquanto ser histórico e cultural, se desenvolve por meio do trabalho e das relações sociais estabelecidas no contexto em que vive. Ao longo de sua existência, o mesmo, desenvolve especificidades eminentemente sociais, como o uso de instrumentos de trabalho e da linguagem humana como forma de comunicação.

Poroloniczak (2013, p. 3) explica que “a linguagem assume papel fundamental não apenas por possibilitar a comunicação entre os indivíduos através do estabelecimento de significados compartilhados, mas, principalmente, por constituir o pensamento humano”. Pressupõe-se, portanto, que a linguagem como sistema de signos desempenha um papel fundamental na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de modo que, a linguagem possibilita ao homem se inserir no mundo da leitura para se apropriar da arte, dos saberes científico e da cultura humana que vem sendo produzida no decorrer da história.

Considerando a importância da apropriação da linguagem, leitura e literatura para a formação humana, este capítulo tem como objetivo explorar as contribuições dessas premissas para o desenvolvimento psíquico e omnilateral do sujeito crítico. Deste modo, o capítulo foi dividido em cinco subtópicos no qual buscou-se analisar: a importância da linguagem para o desenvolvimento psíquico do sujeito; a importância do ato de ler para a formação de leitores; analisar as contribuições da literatura para a formação humana; realizar alguns apontamentos acerca de Leitura Literária na visão docente e por fim, descrever e analisar os atos e concepções de leitura dos alunos do 9º ano participantes da pesquisa.

O subtópico a seguir tem como finalidade desvelar o desenvolvimento da linguagem e sua importância para o desenvolvimento psíquico do sujeito, visto que, o processo de apropriação da linguagem, dos signos e do uso das palavras abre caminhos para a formação de representações mentais em forma de conceitos, contribuindo assim, para o desenvolvimento do pensamento humano.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

O homem enquanto ser cultural apreende não só as impressões imediatas a qual tem contato, como também supera os limites da experiência sensível formando “[...] conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas” (LURIA, 1987, p. 11). O conhecimento humano é racional e são essas características da consciência que se desenvolvem culturalmente no homem por meio da vida histórico-social.

Sabemos que o ser humano se constitui por meio das relações que são estabelecidas ao seu entorno, no qual as especificidades sociais e culturais são transferidas de geração em geração no decorrer da história. No capítulo anterior vimos que a cultura é produzida por meio do trabalho e que o homem ao produzir suas objetivações imprime nos produtos da sua atividade, sua força, suas faculdades intelectuais, ou seja, a história da cultura humana. (LEONTIEV, 2004).

Neste contexto, os homens foram criando símbolos como forma de comunicação, culminando no desenvolvimento de códigos de linguagem que a princípio, estavam relacionadas a prática imediata, designando objetos e ações. Entretanto, esses elementos foram sendo construídos, adquiridos e transmitidos no decorrer do tempo entre as gerações, transformando-se conforme ocorria o desenvolvimento sociocultural da humanidade.

Segundo Luria (1987, p. 22), a linguagem surgiu devido à necessidade de comunicação entre as pessoas no processo de trabalho. A princípio a linguagem “[...] esteve estreitamente ligada aos gestos, os sons inarticulados podiam significar tanto ‘cuidado’ como ‘esforça-te’, etc., ou seja, o significado do som dependia da situação prática, das ações, dos gestos e da entonação com que era pronunciado”.

O autor ainda explica que a linguagem, representa “[...] um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas.” (LURIA, 1987, p. 25). Esse sistema de códigos contribuiu significativamente para o desenvolvimento da atividade consciente do homem e para a transmissão de informações. Segundo Rezende e Franco (2013), o domínio da linguagem é de suma importância para problematizar, compreender e refletir acerca

da realidade social tendo em vista a modificação da realidade posta. As autoras ressaltam

[...] que é pela linguagem que o homem relaciona-se com o mundo e com os outros homens em torno de atividades práticas e conscientes. O indivíduo participa da atividade social e a linguagem – sistema de signos – possibilita a organização do pensamento. Neste sentido, a linguagem é mediação entre os seres humanos, processo em que o sujeito é ativo em seu desenvolvimento e na relação com o outro, universo em que o contexto é fundamental. (REZENDE; FRANCO, 2013, p. 24).

Segundo Lúria (1987), sem o trabalho e a linguagem, o homem não teria conseguido desenvolver o pensamento abstrato categorial, visto que, a linguagem representa um importante instrumento para a aquisição do conhecimento humano, assim como, para a superação dos limites relacionados à experiência sensorial, além de possibilitar a formulação de categorias.

A aquisição da linguagem está estritamente ligada à atividade prática significativa do indivíduo, de modo que inicialmente a criança “[...] se subordina a instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, estar em condições de transformar esta atividade ‘interpsicológica’ em um processo interno ‘intrapsíquico’ de auto-regulação.” (LURIA, 1987, p. 95). O desenvolvimento da linguagem possibilita a construção, a transmissão, a assimilação e a generalização dos conhecimentos e da experiência humana, agindo também como instrumento da atividade intelectual. Em suma,

Em seus diferentes tipos, isto é, como linguagem dos gestos e dos sons, como linguagem oral e escrita, ou ainda como linguagem externa ou interna, assume várias funções ao longo de seu desenvolvimento, e em todas elas afirma a essencialidade social do psiquismo humano. No plano interpessoal, interpsíquico, organiza a relação com o *outro*; como fala egocêntrica opera no plano das internalizações; como linguagem interna, manifesta no plano intrapessoal, intrapsíquico, organiza a própria consciência. (MARTINS, 2011, p. 150).

Constata-se assim, que a linguagem atua no desenvolvimento das funções psicológicas complexas e na construção do conhecimento e da consciência que orienta as ações humanas. Martins (2011, p. 156) salienta que é por meio da linguagem que

[...] torna-se possível a abstração do objeto sob forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes.

Contudo, Vigotski⁸ (2008) explica que o desenvolvimento das reações intelectuais rudimentares e da linguagem são processos que ocorrem de forma independente, visto que, a criança nos primeiros anos de vida responde por meio de gestos, sons inarticulados à voz humana. Essas reações representam o processo inicial do desenvolvimento da linguagem social que a criança utiliza logo nos primeiros meses e não propriamente o desenvolvimento do pensamento. As crianças necessitam de um período de aprendizagem para dominar o uso funcional de um novo signo, visto que, esta aprendizagem ocorre progressivamente à medida que ela descobre e consolida a função dos signos.

Apesar do desenvolvimento da linguagem e do pensamento serem processos independentes, em certo ponto “[...] as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 46) se convergem, originando uma nova forma de comportamento. Neste processo, a linguagem passa a guiar a consciência intelectual e o pensamento se torna oral, nesta fase ocorre o enriquecimento do vocabulário da criança e assim, a linguagem vai se tornando gradativamente racional.

Segundo Vigotski (2008), o desenvolvimento da linguagem passa por quatro estágios. O primeiro estágio, chamado de primitivo corresponde ao estágio pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, que representa o primeiro ano de vida da criança, nesta fase, o comportamento também se encontra no estágio primitivo. No segundo estágio, a criança passa a perceber as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos ao seu entorno. Manifestam-se o desenvolvimento linguístico e o domínio da sintaxe e da experiência na utilização dos instrumentos.

No terceiro estágio, a criança manifesta sinais externos para solucionar problemas internos. Segundo Vigotski (2008, p. 50), “é a fase em que criança conta pelos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc.” Luria (1987, p. 110) explica que, neste estágio, a criança ao encontrar alguma dificuldade utiliza-se da fala sem a

⁸ Optou-se por empregar a grafia VIGOTSKI, contudo, nas referências a grafia do nome do autor apresenta-se conforme a sua edição.

intencionalidade de comunicar algo a um interlocutor, a criança “[...] descreve a situação e planeja a possível saída desta” de forma oral.

No quarto estágio, ocorre à interiorização das operações externas, momento em que a criança passa a utilizar a memória lógica, ou seja, passa a realizar operações intrínsecas e a utilizar os signos. O discurso interior representa o último estágio do desenvolvimento linguístico, no qual ocorre a interação constante entre operações intrínsecas e extrínsecas, originando um novo tipo de atividade psíquica e a aparição de novas funções da linguagem. Nesse sentido, o discurso interior se desenvolve por meio de uma série de mudanças estruturais e funcionais

[...] que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação das funções social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pelas crianças se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento. (VIGOTSKI, 2008, p. 54).

Em suma, o ato voluntário da criança começa por meio de uma ação prática mediada pelo adulto, haja vista, que quando a criança nasce, ela já se encontra inserida em um sistema de comportamento social, sendo orientadas a atingir um objetivo definido. Desta forma, o percurso do objeto até a criança e, da mesma até o objeto é mediado por outra pessoa, estabelecendo assim, um desenvolvimento enraizado nas ligações entre história social e individual. (VIGOTSKI, 2008).

Martins (2011) explica que a qualidade na aquisição da linguagem está estritamente vinculada às interações que a mesma estabelece com o contexto ao seu entorno e com as mediações culturais a qual é exposta, visto que, o uso de qualquer instrumento pelo indivíduo está associado às condições de humanização e aos significados historicamente construídos.

Segundo Luria (1987), à medida que a criança internaliza a linguagem e desenvolve as funções intrapsíquicas, transformando a ação voluntária em um ato consciente por meio da mediação da linguagem, ocorrem profundas transformações no psiquismo da mesma, pois a linguagem interior tem a função reguladora, indicando o que é preciso realizar e qual direção seguir, além de uma estrutura predicativa que torna sua estrutura diferente da linguagem exterior. Segundo Martins (2011, p. 142),

Trata-se, assim, do estabelecimento de um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a

intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo.

Nesta perspectiva, a linguagem pode se constituir tanto como um meio de transmissão de informação que ocorre na interação entre um falante e um ouvinte, como um veículo do pensamento. Neste caso “[...] o homem pode falar para si, produzindo uma linguagem externamente ou limitando-se à linguagem interna; neste segundo caso, ele usa a linguagem para precisar o seu pensamento.” (LURIA, 1979, p. 62).

Leontiev (2004, p. 90) evidencia que o pensamento envolve um “[...] processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata.” O pensamento surge quando a atividade é interiorizada pelo sujeito como processo mental. Segundo o autor o pensamento e a linguagem são processos inseparáveis, pois ambos são produtos sociais da coletividade, desenvolvido por meio do processo de trabalho. Em se tratando dos processos que envolvem a linguagem e o pensamento, Vigotski (2008, p. 51) explica que,

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso.

O pensamento lógico verbal é uma das formas mais elevadas de atividade intelectual. É por meio dos códigos da língua que o homem tem a possibilidade “[...] de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas.” (LURIA, 1979, p. 17). Essa atividade intelectual representa um fator preponderante na construção de uma base para a assimilação e construção dos conhecimentos.

Para Vigotski (2008), o pensamento possui uma estrutura própria, pois uma frase pode representar vários pensamentos, assim como, um pensamento pode ser expresso por meio de frases diferentes. Contudo, salienta-se que o pensamento é constituído por uma unidade global que ao ser expresso utiliza-se de palavras separadas. Essa transição do pensamento para a palavra é mediada pelos significados. Dessa forma, o pensamento passa primeiramente pelo significado e

posteriormente pelas palavras, sendo esses, condicionados pela motivação, desejos, necessidades, interesses e emoções.

O autor ainda enfatiza que o significado da palavra evolui com as diferentes fases do desenvolvimento. Neste processo, tanto os conceitos implícitos nas palavras como os processos psíquicos suscitados pela palavra se transformam. Assim, “[...] nas diferentes etapas de desenvolvimento, o sistema de processos psicológicos, latentes na palavra, não é o mesmo e o conceito, suscitado pela palavra, é realizado por diferentes processos psicológicos.” (LURIA, 1979, p. 38).

Segundo Luria (1979, p.19), a palavra é a unidade fundamental da língua, cuja função é a representação material que permite ao homem visualizar tanto as imagens de objetos perceptíveis como de objetos ausentes. A palavra ainda “[...] permite analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de abstração e generalização, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem”.

Vigotski (2008, p. 119) considera que “o significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem”, visto que, a palavra representa um conceito e os conceitos são atos dos pensamentos. O autor ainda evidencia que:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKI, 2008, p. 119).

Desta forma, quando o homem domina a palavra, o mesmo “[...] domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade.” (LURIA, 1979, p. 20).

Luria (1979) explica que a unidade mínima da linguagem é a palavra, e esta se constitui parte fundamental da fala ao transmitir informações e o principal meio para a construção do conceito. Ao reproduzir uma palavra o sujeito elabora uma série de ligações que vão além do imediato permitindo ao pensamento movimentar-se em vários sentidos em profundidade e amplitude. Martins (2011) observa que existe uma dimensão qualitativa na apropriação da palavra, pois a palavra possui um

caráter sintetizador e desempenha um papel fundamental na interpretação da realidade e na determinação da atividade psíquica.

Segundo Martins (2011, p. 171), conforme vão ocorrendo transformações no pensamento ocorrem também a transformação das dimensões sensoriais rumo às dimensões abstratas, surgindo assim, novas funções, operações e modos de atividades por meio de um processo dialético entre forma e conteúdo. “Portanto, a evolução do conteúdo do pensamento é um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado que supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas.”

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento resulta em mudanças em todas as funções psíquicas, assim como a orientação do comportamento. Rezende e Franco (2013) afirmam que o indivíduo se humaniza à medida que interage com o meio e o transforma conforme a sua intencionalidade, procedimento esse, que exige o conhecimento acerca do objeto e das operações lógicas de raciocínio.

Percebe-se assim, que quando o homem consegue superar a barreira biológica ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas como o pensamento e o raciocínio e assim, o mesmo passa a representar fenômenos da realidade por meio da linguagem resultando em conceitos e significados. Nesse sentido, a linguagem desempenha um importante papel, pois é por meio desta, que ocorre o intercâmbio do objeto e pensamento, permitindo a transmissão dos conhecimentos historicamente construídos a outras gerações, além de possibilitar ao homem refletir o mundo e estruturar sua consciência. (MARTINS, 2004).

Com o intuito de melhor explorar a importância da leitura para o acesso ao conhecimento científico e a cultura humana historicamente produzida ao longo do tempo, o próximo subtópico tem como objetivo explicitar as contribuições do ato de ler na ampliação do universo simbólico e cultural, assim como, para o desenvolvimento psíquico e para a formação crítica do aluno.

4.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

O ato de ler não se restringe ao mundo das letras, pois a leitura é utilizada para traduzir e decifrar os signos que foram sendo criados pela humanidade no

decorrer do tempo. Manguel (1999, p. 197) define o ato de ler como uma metáfora que possibilita a compreensão da nossa “[...] relação hesitante com nosso próprio corpo, o encontro, o toque e a decifração de signos em outra pessoa. Lemos expressões no rosto, seguimos os gestos de um ser amado como num livro aberto”. O autor ainda explica que

[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significados a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, é quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1999, p. 19-20).

A leitura nos ajuda a compreender o nosso mundo interior e exterior, no qual cada leitor atribui um sentido ao que fora lido, impregnando o texto com a emoção, sensibilidade e sentimentos, construindo um sentido e significado particular as palavras lidas. Neste contexto, a leitura de diversas expressões como, sons, palavras e imagens, nos ajuda a desenvolver os sentidos, contribuindo com a leitura de mundo, como de um sujeito que pensa, sente e olha criticamente para o movimento da vida. (REZENDE, 2007; MANGUEL, 1999).

O domínio da leitura é a chave para compreender o contexto no qual estamos inseridos e o tempo histórico pela qual a humanidade tem percorrido, visto que, ao ler um texto temos a possibilidade de nos apropriarmos de pensamentos e de nos “[...] tornar participantes de um ato de criação que permanece aberto enquanto as imagens [...]” (MANGUEL, 1999, p. 42) forem vistas e lidas.

Manguel (1999) observa que a leitura retira o sujeito da condição de dependência e comunicação elementar, possibilitando o acesso ao mundo da escrita, dos saberes e memórias historicamente construídas ao longo do tempo, pois, à medida que o leitor se apropria do objeto de leitura, o mesmo tem a possibilidade de descobrir e atribuir sentidos e significados a obra.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o ato de ler, envolve não somente o que está posto no objeto, mas também o que está implícito em suas entrelinhas, pois a leitura representa um processo complexo que está muito além do domínio de códigos linguísticos, “[...] saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2006, p. 11).

Na contemporaneidade, percebe-se que a leitura tem adquirido contornos técnicos que tem colocado à disposição dos alunos um ensino instrumental, desvinculado do seu contexto social e de sentidos gerando diversas dificuldades e fragilidades em relação à leitura e escrita.

Os aspectos históricos, econômicos e políticos, assim como, a carência no acesso aos instrumentos de leitura, as metodologias com ênfase na aprendizagem da leitura mecânica e descontextualizada da realidade do aluno, contribuem para o agravamento e a permanência dessa problemática, dificultando o desenvolvimento do ato de ler nos alunos (ARENA, 2010). As metodologias de ensino por vezes

[...] voltam-se a leituras e escritas de textos específicos, contemplando conteúdos a serem estudados, mas sem a devida inserção no conjunto de práticas vivenciadas pelo estudante. Isso leva o estudante à obrigatoriedade da leitura, sem contextualizá-la, sem trazer o referencial estudado para o contexto de sua vida, de sua formação. (REZENDE; FRANCO, 2013, p. 27).

Neste caso, corre o risco do ato de ler ser tomado como uma atividade enfadonha que nada acrescenta à humanidade do sujeito. Assim sendo, é necessário considerar que estamos expostos a uma infinidade de materiais que envolvem o ato de ler, como: livros, textos da *internet*, jornais, panfletos, revistas, propagandas, entre outros. Esses materiais são elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos e que podem auxiliar o professor em sua práxis educativa ao trabalhar com os diversos tipos de gêneros textuais. Cabe ainda “[...] evidenciar que o diálogo é essencial para que se possam fazer múltiplas leituras, analisando o que se lê, de que forma é lido e o que fazem os estudantes com o que leem.” (REZENDE; FRANCO, 2013, p. 25).

Autores como Vigotski (2008), Leontiev (2004), Luria (1987) enfatizam a importância da apropriação da linguagem para o desenvolvimento psíquico do sujeito, pois à medida que o indivíduo passa a dominar os signos entrando em contato com elementos culturais elaborados historicamente pelo homem, o mesmo tem a possibilidade de adquirir e reelaborar novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

A aquisição da leitura e da escrita se constitui como fator preponderante para a apropriação da cultura elaborada. Girotto (2013, p. 344) ressalta que o ato de ler está estritamente relacionado à produção de signos e sentidos enquanto produção humana, e que este, altera o pensar e o agir, promovendo o “[...]”

desenvolvimento da mente humana, das formas humanas de conduta superior, das funções psíquicas superiores, constitutivas do contínuo processo de humanização”.

Segundo Giroto (2013), os espaços de leitura e escrita foram se adequando às transformações históricas da humanidade, pois cada leitor estabelece uma relação particular com o objeto de leitura de acordo com o contexto no qual está inserido, compondo diferentes formas de ler a depender de sua posição histórica, econômica, cultural e social.

Nesta perspectiva, Orlandi (2006) evidencia que a leitura pode ser tomada em vários sentidos, em sua acepção mais ampla, entendida como atribuição de significados, pode ser utilizada para realizar a leitura de linguagens de qualquer natureza. Pode também significar, concepção, uma leitura de mundo que está relacionada à noção de ideologia.

Em suma, a leitura representa uma operação intelectual que perpassa o ato de codificar a escrita. A leitura envolve “[...] uma operação complexa que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor.” (GIROTO, 2013, p. 346). Assim sendo, o ato de ler pode ser tomado como prática social e histórica que permite ao sujeito construir uma visão de mundo por meio de questionamentos, investigação e o confronto entre conhecimento cotidiano e o conhecimento elaborado, viabilizando a compreensão da realidade posta e a (re)elaboração e organização do pensamento abstrato, tendo em vista a ativação de operações intelectuais que o leitor realiza no ato de ler. (ARENA, 2009).

Rezende e Franco (2013) enfatizam que a formação do leitor no contexto escolar requer metodologias e concepções definidas e pautadas na junção teoria e prática, enquanto forma de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da leitura crítica, da escrita e da interpretação, a fim de que os mesmos possam humanizar-se, compreender e intervir no contexto social do qual fazem parte.

Nesta perspectiva, a práxis educativa do professor é considerada de fundamental importância na formação do leitor, uma vez que sua ação sob o outro é o que possibilita a concretização do ato educativo. Para Arena (2009), a ação pedagógica necessita estar fundamentada em saberes teóricos e metodológicos que possibilitem maior consistência e aprofundamento ao ensino da leitura como prática cultural a favor da formação humana.

Segundo Rezende e Franco (2013), o educador ao organizar as atividades de leitura deve considerar a identidade dos alunos, as possibilidades que o material

e a metodologia apresentam para o desenvolvimento de práticas educativas peculiares aos alunos, visto que os mesmos ao lerem um texto, apoiam-se em suas vivências e conhecimentos prévios adquiridos no decorrer de sua trajetória.

Pressupõe-se que a ação pedagógica do professor deve ter como ponto de partida as condições concretas da vida cotidiana dos alunos e do contexto escolar, pois, a leitura só “[...] ganha existência quando o leitor a produz na relação entre o que ele é o que ele já sabe e conhece e aquilo que o texto criado pelo outro está a ofertar.” (GIROTTTO, 2013, p. 348). A autora ainda explica que o educador deve ensinar ao aluno como agir diante de um texto, como criar a sua própria leitura diante de diferentes gêneros textuais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de formas cada vez mais abstratas de pensar.

[...] em uma educação dirigida à real formação de crianças leitoras, há um confronto e um compartilhar de conhecimentos que favorecem a produção de novos. Nesse processo, a criança cria pela mediação do professor um saber ler, como afirmamos, respaldado no aprendizado de modos de ler diferentes gêneros discursivos em suportes variados, que só pode ser gerado a partir das diversas maneiras de “saber ler” vigentes em seu meio. (GIROTTTO, 2013, p. 348).

Saber ler está relacionado à capacidade de atribuir um sentido ao objeto de estudo por meio da relação que se estabelece entre autor e leitor, no qual o primeiro lança sua mensagem e o leitor apreende, interpreta e atribui um sentido de acordo com suas vivências. Para Girotto (2013, p. 350) “[...] a leitura é prática criadora, e, como tal, as leituras são sempre plurais, porquanto constroem de maneiras diferentes os sentidos de um texto, embora os textos inscrevam, no seu interior, o sentido que desejariam ver a si atribuídos”.

Deste modo, é necessário que se estabeleça uma relação dialética entre aluno e professor tendo em vista a construção do conhecimento por meio da leitura. Outro fator que merece destaque é a necessidade de oferecer aos alunos diferentes formas de linguagens a fim de constituir e ampliar o universo simbólico do mesmo e assim avançar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos

estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. (ORLANDI, 2006, p. 40).

Essa articulação poderia ser trabalhada no contexto escolar com o intuito de inserir o aluno no mundo da Leitura Literária e das várias linguagens culturalmente elaboradas na história da humanidade, pois o ato de ler não se restringe somente ao universo das palavras. Nesta perspectiva, é importante que o leitor consiga apreender além do que está posto a primeira vista, atribuindo assim, um sentido mais amplo ao que fora lido. Contudo, é necessário considerar que,

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via - a verbal - ele opera com todas as formas de linguagens na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão. (ORLANDI, 2006, p. 38).

O autor ainda complementa que o ato de ler mobiliza todas as experiências discursivas, assim como a capacidade de articulação entre as várias linguagens que abarcam o universo simbólico, possibilitando a formação “omnilateral” do sujeito, ou seja, o desenvolvimento de suas máximas possibilidades. Rezende e Franco (2013) evidenciam que a leitura das várias linguagens precisa estar a serviço da transformação humana, a fim de permitir ao sujeito apreender a realidade no qual está inserido com o intuito de questioná-las e debate-las, assumindo uma posição mediante ao que lhe for apresentado.

Considerando a importância da leitura para o desenvolvimento do homem como sujeito pensante e consciente, o próximo subtópico apresenta algumas contribuições dos escritos de Vigotski (1999); Lukács (2010); Candido (2011) entre outros, acerca da importância da literatura e linguagem para a formação humana.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A educação sistematizada na perspectiva marxista tem como pressuposto disseminar os saberes científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, como possibilidade de promover a percepção acerca dos valores, ideologias e preconceitos enraizados nas práticas sociais. Marinho (2009, p. 89) explica que:

[...] Tal epistemologia entende a construção do conhecimento de modo que ele dê conta da compreensão do real em suas múltiplas relações e determinações estruturando um guia de ação para transformação com vistas à superação da formação de individualidade alienada e alienante.

O enfoque do Materialismo Histórico-Dialético parte da premissa de que o pensamento dialético é fundamental para apreender e compreender o movimento contraditório que impulsiona as transformações que ocorrem na realidade social, permitindo “[...] uma visão acerca do real que se movimenta do contexto social, político e econômico em uma perspectiva histórica.” (MARINHO, 2009, p. 90).

Vásquez (1968) explica que a realidade só pode ser transformada a partir da superação da consciência cotidiana, isto é, por meio da consciência histórica e filosófica, no qual a elevação da realidade humana assume uma consciência filosófica da práxis. Nesta perspectiva, as atividades relacionadas ao trabalho, arte, política e educação, só podem ser significadas e entendidas, quando integradas à dimensão histórica e social, visto que, a essência, o valor estético e a influência da literatura é parte integrante do processo social unitário e geral, no qual o homem constitui seu mundo por meio da sua consciência. Nesta perspectiva Candido (2008, p. 84) define o conceito de literatura como,

[...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

O autor ainda ressalta que a literatura é resultado de um sistema simbólico que transmite uma visão de mundo, isto é, representações sociais e individuais que superam uma situação imediata. A importância da literatura está no seu caráter universal e atemporal, pois esse fator permite que uma obra literária transite por diversos lugares e momentos históricos sem perder sua importância. Souza (2004, p. 01) explica que “[...] a literatura, enquanto produto do pensamento, transforma-se, assume estatutos novos, de acordo com o tipo de sociedade e a época em que é produzida.”

Lukács (2010, p. 45) afirma que a concepção de arte realista deve ter como fundamento uma concepção histórica e dialética que reflete a realidade objetiva,

pois, os conhecimentos das transformações históricas da sociedade só podem ser alcançados quando se rompe com a motivação superficial e aparente dos eventos, passando a considerar “[...] as camadas e as correntes sociais que operam a verdadeira transformação da sociedade, a verdadeira formação desses novos tipos humanos”. O autor ainda explica que a criação da arte deve estar pautada no movimento dialético do contexto,

[...] resultante de contradições, de forças antagônicas complexas e que mudam permanentemente; cada fator só existe como elemento constitutivo desta unidade em movimento, e a própria unidade só existe como reunião de diferentes lutas. Nestas condições, se nasce uma obra de arte, uma representação do conjunto ou de uma parte significativa do conjunto - seja qual for a sujeição imposta à forma e ao conteúdo e por mais forte que seja a “direção” ideológica e política -, é impossível, por princípio, que, no próprio interior desta sujeição, a lógica necessária das coisas, a realidade dialética e seu reflexo não criem um certo “campo de ação” para a liberdade ideológica. (LUKÁCS, 2010, p. 269-270).

A liberdade de criação é um fator preponderante para que o artista possa expressar adequadamente sua ideologia e certas tendências pela qual passa a sociedade. Desta forma, Lukács (2010) explica que a arte é um reflexo da realidade, pois um autêntico artista retrata por meio da sua obra as transformações reais em que a sociedade passa. Corroborando, Candido (2011, p.177) explica que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.”

Nesse sentido, Candido (2008) salienta que o artista ao criar uma obra estimula a diferenciação de grupos, pois a mesma modifica os recursos de expressão da comunicação, delimitando e organizando o público, realizando assim, um movimento dialético, no qual, arte e sociedade se influenciam reciprocamente.

Por meio da literatura é possível negar ou expressar, assim como, denunciar, apoiar e combater os valores da sociedade, oportunizando ao sujeito a possibilidade de analisar dialeticamente os problemas da realidade. Essa possibilidade transforma a literatura em um instrumento formador de personalidade e de desenvolvimento intelectual e afetivo do sujeito. Deste modo, o

[...] conflito entre ideias convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, como uma variada complexidade

nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Segundo Candido (2011) é o caráter contraditório da literatura que a torna humanizadora, pois a mesma abarca uma construção autônoma dos objetos, manifesta uma forma de expressão de emoções e visão de mundo e se constitui enquanto forma de conhecimento.

Para Lukács (1965, p. 21) “[...] todo verdadeiro escritor é um adversário instintivo de qualquer alteração do princípio do humanismo, independente do seu grau (maior ou menor) em que seja alcançada a consciência disso nos espíritos criadores individualmente considerados”. Deste ponto de vista, a literatura representa uma possibilidade de defender a integridade humana das tendências que descaracterizam a humanidade do sujeito.

Entretanto, segundo Vigotski (1999), o significado da arte depende da interpretação psicológica que atribuímos a ela. Tomando a literatura como objeto de referência, pode-se constatar que o sentimento posto na obra é um sentimento individual do autor, que adquire um caráter social, generalizando-se, propiciando ao sujeito a organização, elaboração e transformação do sentido social. Em relação ao caráter social da arte, Vigotski (1999, p. 315) explica que:

O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito socializador.

O sentimento social que foi materializado nos objetos se tornam instrumentos que incorporam em seu bojo, a historicidade do movimento social. Assim sendo, quando o homem se apropria da experiência posta no objeto, o mesmo converte objeto em algo pessoal, mas a obra em si, permanece com seu caráter social. Segundo Candido (2008, p. 35), “os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo”.

A coletividade da literatura está associada à identificação de aspirações e valores de seu contexto e tempo, pois os fatores sociais influenciam e guiam o autor

no processo de criação de uma obra de acordo com a ocasião e a necessidade do seu tempo histórico. Para Lukács (2010, p. 278) a verdadeira liberdade objetiva da arte deve estar pautada na “estreita relação com a essência objetiva da realidade” em sua totalidade como forma de lutar contra os efeitos da divisão capitalista e do trabalho.

Ferreira e Duarte (2010) afirmam que o sistema capitalista aliena o sujeito e faz com que o mesmo viva em busca da satisfação de necessidades imediatas, não havendo espaços para a formação estética, apreciação da arte e nem a catarse estética, cujo fundamento principal está em libertar o sujeito da sua singularidade, levando-o a questionar sobre si mesmo e a sua concepção de mundo.

É perceptível no comportamento artístico do público, que a questão dos valores se manifesta por meio da moda, gosto e voga exprimindo expectativas sociais que se transformam em rotina. Nesse sentido, a sociedade impõe algumas normas imperativas ao amador da arte, fazendo com que

[...] muito do que julgamos reação espontânea de nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões. Embora esta verificação fira a nossa vaidade, o certo é que muito poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivemos [...] que mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionantes do momento e do meio (CANDIDO, 2008, p. 46).

Lukács (2010, p. 273) ressalta que a “evolução do sistema capitalista submeteu cada vez mais às leis do mercado as relações entre o público e todas as produções artísticas.” Neste processo, a arte perde sua função social e o trabalho do artista se transforma em uma mercadoria que fica submetida às leis de mercado. Sabemos que a concessão à ideologia da classe dominante impede a formação de uma consciência revolucionária, contribuindo para a formação de uma consciência servil, no qual resta somente ao trabalhador a desesperança e a servidão ao sistema capitalista.

No capitalismo, as categorias que manifestam as relações inter-humanas sofrem um processo de reificação, perdendo a sua verdadeira essência. Segundo Lukács (1965, p. 20), “[...] na consciência humana o mundo aparece completamente diverso daquilo que na realidade ele é: aparece alterado na sua própria estrutura, deformado nas suas efetivas conexões”.

Candido (2011, p. 188) enfatiza que a literatura pode representar “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” Contudo, em uma sociedade de classe, o acesso à literatura erudita fica restrito às classes dominantes, sendo que, para as classes menos favorecida considera-se suficiente à literatura de massa. Para que o acesso à literatura erudita seja democratizado é necessário que a organização da sociedade se torne mais igualitária, garantindo assim a transição dos níveis culturais populares para os níveis eruditos de experiências e conhecimentos.

Diante desses fatores, a escola como espaço de humanização tem a importante responsabilidade de educar os sentidos dos alunos para a recepção da arte em todos os seus aspectos, de modo que sua apropriação possa contribuir para o auto-reconhecimento, para a formação omnilateral, tendo como foco, a superação da fragmentação e alienação produzida pelo sistema capitalista, retirando assim, o sujeito do automatismo da vida cotidiana. Segundo Marx (2004, p. 140)

Somente através do desenvolvimento objetivo da riqueza da essência humana, pode ser, primeiramente, em parte aperfeiçoada e em parte criada a riqueza da sensibilidade subjetiva humana. Isto é: um ouvido musical, um olho capaz de colher a beleza da forma; em suma, sentidos pela primeira vez capacitados para um desfrute humano, sentidos que se afirmam como faculdades essenciais do homem.

A concepção marxista parte do pressuposto de que os sentidos devem ser produzidos nos homens tendo em vista a junção entre teoria e prática, pois somente por meio deste, será possível humanizar o sentido do homem para que o mesmo possa captar a riqueza das objetivações humanas expressa na arte. É preciso “criar” um sujeito para o objeto, ensiná-lo a apreciar e a sentir prazer com arte. (MARX; ENGELS, 1974).

A apropriação da arte literária possibilita ao sujeito se inserir nas objetivações humanas e incorporar aspectos pessoais contribuindo para o seu desenvolvimento individual, reelaborando “[...] os sentimentos e as vivências humanas” (FERREIRA; DUARTE, 2010, p. 131). Candido (2011) complementa afirmando que as produções literárias enriquecem a percepção e ajudam o sujeito a desenvolver uma visão de mundo, satisfazendo as necessidades básicas do ser humano. A humanização se constitui em um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Interessante destacar, que ao ler uma obra literária sempre a interpretamos a partir dos nossos interesses subjetivos, justificando assim, a conservação de valores de algumas obras literárias no decorrer da história. Eagleton (2006, p. 17) salienta que todas as obras literárias são reescritas pelo leitor mesmo inconscientemente, “[...] não há releitura de uma obra que não seja também uma reescritura”, pois a literatura enquanto arte, pode ser considerada uma atividade atemporal, permitindo ao leitor realizar reconstruções em qualquer tempo ou espaço. (MANGUEL, 2006).

A atividade de Leitura Literária na escola pode propiciar mudanças significativas para a formação humana. Entretanto, é essencial direcionar a atividade de ensino para a superação da visão fetichista da cotidianidade. Nesse sentido, Ferreira (2012, p. 87) esclarece que:

[...] o efeito humanizador que a arte pode exercer sobre a subjetividade dos indivíduos assume um caráter especialmente importante quando se considera a contradição entre o desenvolvimento histórico de possibilidades dos seres humanos formarem-se multilateralmente e a unilateralidade à qual estão submetidos pela mesma sociedade que cria aquelas possibilidades, a sociedade capitalista.

É possível supor que a literatura contribui significativamente para a transformação da consciência e da visão de mundo crítica e desfetichizada, despertando o sujeito para as condições alienantes na qual somos submetidos.

Em suma, a escola tem a importante missão de possibilitar o contato do aluno com a arte literária, a fim de promover reflexões, discussões e debates acerca de questões que envolvem a vida em sociedade. Almejando, portanto investigar a realidade e possibilidades acerca das ações pedagógicas e concepções teóricas de professores de Língua Portuguesa relacionada à Leitura Literária, o próximo subtópico tem como objetivo descrever e analisar as considerações das professoras

participantes desta pesquisa relacionada à Leitura Literária com o intuito de refletir acerca dos saberes docentes que direcionam a ação pedagógica em sala de aula.

4.4 LEITURA LITERÁRIA: ALGUNS APONTAMENTOS NA VISÃO DOCENTE

Os professores são possuidores de vários saberes pedagógicos que orientam sua práxis pedagógica na disseminação e construção do conhecimento. Diante disso, considera-se que o trabalho com o texto literário está relacionado com a concepção de literatura dos professores atuantes. Pensando na importância destas premissas para a formação de leitores, a seguir serão realizados alguns apontamentos acerca da Leitura Literária na visão docente com a finalidade de compreender e analisar os saberes que se constituem em práticas pedagógicas com atividades de Leitura Literária na Educação Básica e assim refletir criticamente à luz dos pressupostos marxistas, suas possíveis consequências na formação de alunos leitores.

Para a efetivação desta pesquisa, foi realizada uma produção de dados no primeiro semestre do ano de 2015 por meio de um questionário com questões abertas. Salienta-se que os nomes das professoras participantes foram substituídos pelas letras P1 e P2, a fim de preservar a identidade das envolvidas.

As professoras que participaram deste estudo são graduadas em Letras e possuem especialização na área, sendo que somente a P1 possui mestrado em literatura, ocasião essa, em que desenvolveu estudos sobre literatura contemporânea. No momento da coleta de dados, a mesma afirmou não participar de nenhum projeto de formação continuada e que atuava na escola como professora contratada pelo processo seletivo simplificado (PSS) desde março 2015. Em relação a P2, a mesma participava do Programa de Formação Continuada Pacto e atuava há cinco anos na escola.

Na questão inicial buscou-se apreender sobre os saberes docentes acerca da contribuição da leitura para a formação de professores. A professora P1 enfatizou que a leitura de textos teóricos é imprescindível para o aperfeiçoamento e atualização das atividades desenvolvidas em sala de aula e que a leitura de textos literários diversos é importante para a atualização cultural do professor, além de funcionar como atividade de lazer. Na mesma questão, P2 lembrou que sua pós-

graduação foi na área de incentivo em leitura por meio do estudo do texto dramático, fato esse, que a ajudou incentivar os alunos a lerem e criarem gosto pelo ato de ler.

Concordamos que a leitura contribui para o aperfeiçoamento da práxis educativa, sendo também, uma atividade de lazer. Contudo, a leitura tem o importante papel de auxiliar no desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, pois é por meio do ato de ler que ocorre o intercâmbio entre objeto e pensamento, permitindo ao educador refletir o mundo e estruturar sua consciência. Souza (2014, p. 88) define

[...] a leitura, como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva de fatos, como um depósito de informações apenas, em que o indivíduo pode recorrer para — recuperar um dado simplesmente.

A leitura envolve atividade mental no qual ocorre a (re)elaboração e correlação de imagens, conceitos e ações modificando a visão de mundo do sujeito. O ato de ler exige a mobilização da atenção com o intuito de orientar as relações entre memória e generalização tendo em vista, destacar elementos e atribuir sentido ao todo. (SOUZA, 2014).

Tomando como base os pressupostos lukacsianos, Duarte et al (2012a), afirma que o pensamento conceitual que se desenvolve por meio das relações entre atividade, pensamento e linguagem é o que torna o sujeito capaz de se apropriar dos processos complexos e profundos da realidade, pois a apreensão que temos da realidade na vida cotidiana nos mostra apenas uma visão da realidade de forma fetichista, “como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (DUARTE et al, 2012a, p. 3965).

O ato de ler é um fator preponderante para o acesso à produção cultural elaborada, possibilitando ao sujeito à apreensão de valores, comportamentos, a resolução de impasses e a elevação da consciência ao nível historicamente alcançado pela humanidade. A educação escolar deve direcionar sistematicamente a apropriação dos bens culturais, de forma que propicie o desenvolvimento do aluno e o conduza na apropriação da riqueza contida na obra literária.

[...] Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem

como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. (DUARTE et al, 2012, p. 45).

Assim, o professor tem a tarefa de (re)pensar sua práxis pedagógica a fim de desenvolver nos alunos formas de se relacionar com as obras artísticas, pois é por meio destas, que se podem formar as funções psíquicas superiores para a recepção estético-literária. Na segunda questão, questionou-se sobre a importância da Leitura Literária no contexto escolar. A professora P1 destacou que a Leitura Literária ajuda:

[...] o aluno a aumentar seu repertório vocabular e sua capacidade de interpretação do mundo, pois as habilidades desenvolvidas no decorrer da Leitura Literária podem ser perfeitamente aproveitadas para a compreensão das demais disciplinas. A Leitura Literária contribuiu para que o aluno formule respostas para as questões que possam surgir em sua mente no decorrer da leitura, e também aplicar tais respostas (ou a compreensão) de questões outras que surjam no seu cotidiano.

A professora P2 salientou que *a importância da Leitura Literária está em aprender a interpretar e criar gosto pela literatura enquanto arte*. A partir do que foi apresentado, nota-se por meio das respostas, a ênfase na Leitura Literária como forma de desenvolver o vocabulário, o gosto pela leitura, a interpretação textual e de mundo. Todavia, a Leitura Literária possibilita a superação da visão fetichista da realidade, sendo que, por meio da “[...] arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade ou de sua comicidade.” (DUARTE et al, 2012a, p. 3966).

O realismo da arte pode ser compreendido enquanto forma de evidenciar aspectos da realidade que tornam “a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da autenticidade da mesma individualidade.” (DUARTE et al, 2012a, p.3966). Os autores ainda ressaltam que em meio a relação entre sujeito e a imediatez da vida cotidiana ocorre a busca por satisfação das necessidades imediatas e resultados práticos. E na relação entre o sujeito e a imediatez da arte:

[...] a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua

forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana. (DUARTE et al, 2012a, p. 3966).

Nesta perspectiva, a Leitura Literária tem a importante função de contribuir no processo de desenvolvimento humano, propiciando a elevação da subjetividade do sujeito a um patamar superior por meio de um processo de síntese que ocorre entre o universal e o singular, o objetivo e subjetivo.

A terceira questão teve como propósito identificar como as professoras consideram que os alunos do 9º ano, participante desta pesquisa, entendem o ato de ler. Nesta questão, ambas as professoras afirmaram que a maioria dos alunos entendem que o ato de ler é importante para sua formação, contudo, na prática, [...] *a grande maioria entende o ato de ler como uma obrigação chata imposta pela escola.* (P1).

Essa constatação chama a atenção para a necessidade de refletir acerca das possíveis causas que levam os alunos a entenderem o ato de ler como uma mera obrigação. Segundo Arena (2010), a própria prática pedagógica do professor, a herança cultural e educacional, assim como, questões políticas e econômicas, interferem diretamente no processo de formação de leitores.

Adolfo (2007) chama a atenção para a questão de como a Leitura Literária é conduzida no contexto escolar, o mesmo salienta que o professor mal preparado pode vir a tornar as aulas de literatura enfadante, marcado por cobranças e atividades mecanizadas, eliminando o prazer pela leitura. Mediante a essas dificuldades, é possível supor que o texto só obtém um sentido se ele ajudar a explicar o mundo que vivemos.

A atividade de ensino com Leitura Literária deve percorrer alguns encaminhamentos necessários para compreender o tempo, o espaço e o contexto no qual o texto foi produzido, tendo em vista, permitir que o aluno tenha acesso à historicidade da época. É preciso levar o aluno a perceber e refletir acerca dos juízos críticos acumulados sobre a obra, com a finalidade de fazê-los entender o mundo contemporâneo e os impasses individuais vivenciados.

Rezende (2007) também destaca a necessidade do professor despertar a percepção dos alunos acerca de suas aprendizagens, a fim de que os mesmos possam perceber as transformações cognitivas que a aprendizagem possibilita, assumindo um papel ativo e crítico enquanto ser em construção.

Ao questionar as professoras acerca do papel do docente no processo de ensino e aprendizagem da Leitura Literária, elas consideraram, que o seu papel é fundamental para que os alunos desenvolvam o prazer pelo ato da leitura, em virtude de que, o contexto familiar e cultural na qual a escola está inserida não contribui para a valorização da educação escolar. A professora P1 enfatizou a necessidade de apresentar aos alunos diversos gêneros textuais, além de destacar a função social desempenhada pela literatura no decorrer da história.

Concordamos com as professoras que o contexto familiar e cultural em que os alunos estão inseridos interfere no processo de apropriação do ato de ler, entretanto, a escola deve procurar superar essas adversidades e assumir o seu papel na formação de leitores críticos e autônomos, uma vez que é o educador que ensina o ato de ler, ou seja, ele orienta como o aluno deve proceder para criar sua própria leitura, a fim de desenvolver um modo cada vez mais abstrato de pensar. O professor tem a função de ensinar os alunos a atribuírem um sentido no ato de ler por meio de uma ação intencional, mostrando que o processo de leitura envolve a elaboração de perguntas e a busca por resposta no texto. (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010).

É essencial criar necessidades geradoras por meio de perguntas antes de iniciar uma leitura, pois se não há objetivos e finalidade não há como mobilizar conhecimentos. Os professores devem ter ciência de que a leitura crítica, em seus aspectos gerais, tem como objetivo desestabilizar o mundo interior do sujeito, ou seja, a inquietação, a dúvida, deve possibilitar a reflexão tendo como finalidade mudar ou ajustar seu mundo interior para posteriormente ocorrer à prática consciente, resultando na transformação do sujeito. (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010).

As autoras ainda salientam que, para que o aluno se torne um leitor crítico, é necessário que o professor elabore atividades que estimulem a leitura, a discussão e o pensamento crítico, além de ofertar subsídios para fundamentar suas reflexões e análises críticas das problematizações elaboradas.

Em relação aos encaminhamentos necessários para desenvolver o ato de ler nos alunos, a professora P2 destaca que é fundamental instigar a curiosidade dos alunos por meio das obras literárias, fazê-los entender que a leitura é prazerosa e que ela é fundamental para conhecer o mundo. Ademais, para que ocorra a formação de leitores no contexto escolar é essencial ter uma intencionalidade

pedagógica ao desenvolver atividades de leitura, a fim de possibilitar aos alunos a percepção do ato de ler como uma prática prazerosa e humanizadora. Rezende (2006, p. 6) lembra que é difícil formar leitores se a “vivência textual se restringe ao estudo de conceitos metalinguísticos ou ao exercício de texto no sentido *stricto* do termo (leitura do texto verbal) [...], é necessário ler mais e melhor”, a fim de oferecer aos alunos situações diferenciadas de leitura.

Nesta perspectiva, o professor tem a possibilidade de mediar a inserção do aluno no mundo literário com o intuito de viabilizar as vivências de novas experiências e saberes e assim, desenvolver suas potencialidades e sua humanidade. O contato com a literatura “[...] permite uma interação entre o leitor e o mundo vivenciado, através do texto, o leitor pode vir a conhecer e apreender uma determinada realidade, tendo como consequência compreender melhor a sua.” (ADOLFO, 2007, p. 30).

Em relação às principais dificuldades em promover a Leitura Literária em sala de aula, as professoras destacaram diversas dificuldades, como, o excesso de alunos em sala de aula, a falta de tempo para a leitura durante as aulas, a falta de livros literários na biblioteca, defasagem dos acervos literários e dificuldades em imprimir materiais diferenciados para os alunos.

Além dos fatores citados, P1 ainda enfatiza que os alunos possuem níveis de desenvolvimento diferentes em relação à leitura, ou seja, uns possuem bom vocabulário e outros nem tanto. Ocorre também, algumas dificuldades em gramática e na compreensão de figuras de linguagem. A professora P1 considera que:

[...] estamos frente a uma geração acostumada ao rápido, ao instantâneo, a imagem, ao som. Colocar-se em silêncio para fazer uma leitura e deixar que sua própria mente monte a imagem e o som a partir da palavra lida é um grande desafio para esses alunos.

As considerações docentes revelam um certo “caos” quanto tratamos acerca das dificuldades que os professores enfrentam para efetivar sua práxis pedagógica em sala de aula, principalmente quando nos referimos ao ensino de Leitura Literária na Educação Básica. Remete a impressão que estamos diante de uma situação sem solução, pois são problemas que envolvem uma complexidade de determinantes (políticos, econômicos, didáticos, social, cultural entre outros) que dificultam a visualização de encaminhamentos possíveis para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do ato de ler e conseqüentemente da escrita.

Segundo Arena (2010) o grande problema da contemporaneidade está relacionado aos métodos utilizados no ensino de leitura e escrita, pois é notório a quantidade de alunos que chegam na idade adulta sem compreender um texto escrito e suas relações com o contexto ao seu entorno sociocultural.

Nesse sentido, Vieira e Galuch (2013, p. 09) consideram que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita passa por um sistema, uma determinada estrutura sistemática: compreensão da ideia de símbolo, abstração do aspecto sonoro das letras, codificação de palavras, decodificação da palavra escrita.” A partir do que foi apresentado, é possível pressupor que a intervenção docente necessita de uma práxis educativa intencionalmente organizada, a fim de possibilitar a internalização das atividades relacionadas à leitura e a escrita.

Outro fator determinante é que apropriação da escrita e a formação de leitores inicia-se na infância e permanece no decorrer de todo o desenvolvimento do sujeito, pois saber ler e escrever não significa que o aluno seja capaz de realizar uma leitura de mundo crítica e consciente. Deste modo, é essencial buscar possibilidades para direcionar sistematicamente a práxis pedagógica com atividade de leitura, tendo em vista instrumentalizar os alunos contra o processo de alienação decorrente do mundo capitalista.

Outro tema abordado foi acerca da interferência das avaliações em larga escala na prática pedagógica. A professora P1 destaca que as avaliações atrapalham na medida em que se cria uma expectativa sobre o desempenho dos alunos (consequentemente sobre o desempenho dos professores) e também acaba provocando um "desvio" do andamento normal das aulas, pois o professor é “obrigado” a direcionar suas aulas de acordo com os conteúdos exigidos pelas avaliações, a fim de preparar os alunos. A professora P2 ressalta que existe

[...] uma cobrança por parte da direção e dos responsáveis pelo sistema educacional de que os alunos tirem notas mais altas, que tenham um melhor desempenho, com isso torna-se necessário adaptar os conteúdos para o “treinamento” dos alunos para as avaliações.

Segundo Assunção e Carneiro (2012, p. 655) a ênfase das avaliações externas

[...] se inserem em um contexto de regulação externa à dinâmica pedagógica, contribuindo para dificultar a reflexão da escola sobre o

próprio trabalho, na perspectiva de estabelecer formas democráticas de regulação do trabalho a ser desenvolvido para um efetivo processo ensino-aprendizagem.

Os autores ainda salientam que esse controle limita a autonomia e a ação pedagógica do professor, causando a desqualificação e a precarização do trabalho docente. As avaliações em larga escala, visto pelo viés da práxis pedagógica, têm acarretado um resultado negativo, pois causam uma instabilidade profissional ao submeter à ação docente a adequação aos processos avaliativos externos, alienando a concepção de práxis educativa dos professores.

Guidi (2013) por meio de estudos, constatou que ocorre o treinamento de alunos por meio de aplicação de simulados em séries iniciais e ênfase nas disciplinas de português e matemática em detrimento as outras disciplinas que compõe o currículo escolar. Sendo assim, nota-se que as avaliações em larga escala não traduzem de fato a qualidade da educação no Brasil, pois existem formas de mascarar os resultados dessas avaliações, ou seja:

[...] situações artificiais podem ser criadas pelos municípios para elevar o índice, como dispensar alunos considerados mais fracos no dia da prova, fazer simulados utilizando os instrumentos da Prova Brasil, e estabelecer diretrizes para dificultar a reprovação escolar [...]. (GUIDI, 2013, p. 111).

Contudo, não podemos negar que as avaliações são necessárias enquanto forma de investigar as possíveis deficiências do sistema educacional vigente, mas é preciso reavaliar e rever os critérios de avaliações e principalmente, as consequências dos resultados avaliativos no contexto educacional. Nesse sentido, Saviani (2007) aponta para a necessidade de considerar que o IDEB se expressa de forma numérica causando uma leitura equivocada se considerarmos apenas o fator quantitativo. O autor ressalta a necessidade dos gestores saberem interpretar e demonstrar os fatores que levaram a escola a alcançar determinado resultado, bem como considerar as especificidades de aprendizagem dos alunos, do espaço físico e comunidade de cada localidade.

Nessa perspectiva, concordamos com Saviani (2007) que ressalta que a implementação física das escolas, melhores condições de trabalho e a preparação dos professores é um fator preponderante para melhorar a qualidade do ensino. Os educadores necessitam vivenciar experiências enriquecedoras em um ambiente no

qual haja sempre estímulos intelectuais com a finalidade de possibilitar uma formação sólida e comprometida com a práxis educativa transformadora.

Contudo, ao adentrar nos espaços escolares percebe-se que tanto as condições físicas das escolas como a ação pedagógica em sala de aula, em algumas situações, não contemplam as condições necessárias para a formação do aluno leitor. Sendo assim, almejando, realizar um aprofundamento nas reflexões acerca dessa problemática, o próximo subtópico tem como objetivo realizar algumas considerações acerca dos atos e concepções relacionados ao ato de ler dos alunos do 9º ano da turma A e B com o objetivo de descrever e analisar a realidade e possibilidades acerca da formação de leitores no contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

4.5 ATOS E CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO A E B

Sabemos que a leitura e escrita têm ocupado um lugar de destaque frente às discussões educacionais da contemporaneidade. Nota-se que muitos alunos chegam às séries finais do Ensino Fundamental com dificuldades em compreender e interpretar os textos literários, assim como, no domínio das regras de gramática, culminando em dificuldades de escrita.

Segundo Arena (2010), a culpabilidade dessa situação não pode ser atribuída somente à escola, pois existem diversos fatores que contribuem para essa problemática, sendo necessário, portanto, ser melhor aprofundada. No subtópico anterior vimos que o processo de ensino e aprendizagem envolve uma complexidade de fatores que está muito além dos muros da escola, e que, no entanto se constitui fator preponderante na formação de leitores. Diante dessas considerações, a seguir será realizada a descrição e análise dos dados coletados por meio do questionário respondido pelos alunos do 9º ano, sujeitos participantes desta pesquisa, a fim de discutir a realidade e possibilidades relacionadas à prática do ato de ler dos alunos no contexto escolar.

No momento da produção de dados encontravam-se 40 alunos em sala de aula que se prontificaram a participar da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um questionário composto por 6 questões abertas no processo inicial da pesquisa. Entende-se que esse diagnóstico foi essencial, devido a necessidade de realizar uma leitura prévia da realidade no qual a pesquisadora estava se inserindo,

tendo em vista organizar e sistematizar a ação educativa, com o intuito de contribuir com as necessidades do contexto escolar.

A primeira questão teve como objetivo apreender a frequência de visitas dos alunos à biblioteca e as atividades realizadas no local. No quadro 12, observa-se que vinte e dois alunos afirmaram que não frequentavam a biblioteca da escola, quatorze alunos disseram que frequentavam a biblioteca para realizar empréstimos de livro ou para realizarem trabalhos escolares, e somente quatro alunos afirmaram que frequentavam a biblioteca esporadicamente.

Quadro 12 - Frequência de visitas e atividades realizadas na biblioteca - 9º ano A e B

Você costuma frequentar a biblioteca da escola para empréstimo de livros ou realizar alguma outra atividade relacionada à leitura?	Alunos
Não	22
Sim, empresta livros para atividades e trabalhos da escola	14
Esporadicamente	4
Total	40

Fonte: A autora

Por meio dos dados apresentados no quadro 12, foi possível observar que a maioria dos alunos não frequentavam a biblioteca escolar para realizar atividades de leitura. Essa constatação retrata uma cultura que não valoriza o ato de ler e, conseqüentemente, os espaços de leitura. Nesse sentido, é importante enfatizar que

[...] algumas pessoas criam o gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstância fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas [...] (CARVALHO, 2005, p.67).

Pressupõe-se que o ato de ler é uma construção social que se constitui por meio da interação do sujeito com o contexto no qual está inserido. A necessidade de leitura ocorre à medida que o aluno torna-se capaz de assumir um papel ativo, compondo “[...] significados e sentido ao texto. Este ato de compor significados irá depender da vivência histórica do sujeito, do seu modo de pensar e olhar o mundo.” (ANDRADE; GIROTTO, 2016, p. 43).

No contexto escolar, a biblioteca representa um espaço imprescindível de aprendizagem de leitura e escrita que deveria ser frequentado pelos alunos desde a

mais tenra idade, para que o mesmo adquira familiaridade com os mais diversos tipos de livros. Entretanto, para que a leitura se constitua parte integrante da cultura dos alunos, os docentes devem desenvolver estratégias para se apropriarem do espaço da biblioteca, com a finalidade de proporcionar aos alunos o mergulho ao universo da leitura e da escrita. Bajard (2002, p. 40) explica que a valorização da biblioteca “subverte o caminho tradicional da aprendizagem” à medida que possibilita o acesso aos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade. Na questão seguinte, buscou-se investigar as preferências dos alunos relacionados às atividades de Leitura.

Quadro 13 - Preferência dos alunos em relação a leitura - 9º ano A e B

Quais os tipos de textos você gosta de ler?	Alunos
História em quadrinhos e revistas	11
De tudo um pouco (história em quadrinhos, crônicas, terror, ação, suspense e etc.)	9
Romance, poema, poesia, contos, fábulas,	6
Livros religiosos	4
Nenhum	3
Romances	3
Reportagens de <i>internet</i>	2
Comédia	1
Ficção Científica	1
Total	40

Fonte: A autora.

No quadro 13, é possível visualizar que entre os gêneros mais citados estão às histórias em quadrinho e revistas, com onze alunos. Outros nove alunos disseram gostar “de tudo um pouco”, ou seja, história em quadrinhos, crônicas, livros de suspense, ação, romance, entre outros. Somente seis alunos citaram os textos literários em específico, quatro alunos citaram livros religiosos e três alunos afirmaram que não gostavam de ler. Interessante ressaltar que apesar da quantidade expressiva de alunos que afirmaram não frequentar a biblioteca, somente três alunos afirmaram não gostar de ler nenhum tipo de gênero textual. Contudo, diante dos dados apresentados no quadro 13, foi possível perceber que apesar do desinteresse em visitar a biblioteca da escolar, todos os alunos elencaram preferências de leitura em relação aos gêneros textuais.

Nesse sentido, Bajard (2002) explica que existem muitas bibliotecas escolares que não atendem às demandas educacionais dos alunos. No caso da

biblioteca da escola investigada, durante a visita realizada pela pesquisadora ao local, foi constatado que o local possuía um acervo limitado de obras literárias e um espaço físico pequeno, entretanto, o fato que mais chamou a atenção da pesquisadora foi que a biblioteca permanecia fechada durante o intervalo.

Considerando que o intervalo é um dos momentos no qual os alunos têm o horário livre para se dirigir à biblioteca e realizar empréstimos de livros ou alguma outra atividade relacionada à leitura. Em algumas ocasiões, a pesquisadora perguntou a umas das professoras se era normal a biblioteca estar fechada durante o intervalo e a justificativa relatada foi a falta de funcionários, pois no horário de intervalo, era necessário remanejar os funcionários para “cuidar” dos alunos e assim manter a ordem na escola.

É possível supor que essa prática ocorra, pelo fato do sistema educacional não reconhecer a biblioteca como espaço importante para a educação dos local. Segundo Silva (2015, p. 69) apesar dos avanços e da ampliação das discussões acerca da importância das bibliotecas para a formação de leitores, “[...] ainda há muito que se fazer para que as bibliotecas escolares no Estado do Paraná exerçam de fato sua função na sociedade.” É necessário também que os educadores e diretores repensem a função da biblioteca como uma extensão da sala de aula, uma vez

[...] que esse departamento representa um recurso ao conteúdo desenvolvido na classe aos professores, fornecendo informações tanto para o aluno quanto para o docente. Portanto, é importante que esse local seja bem gerenciado, de maneira a suprir as necessidades de ambos. Diante disso, a biblioteca escolar, torna-se assim, um local diferente dos outros espaços educativos da escola, pois promove uma interação entre o aluno, professor e bibliotecário, vinculada a uma variada gama de informações, operando como um laboratório de auto-aprendizagem. (BEZERRA, 2008, p. 5).

Concordamos que a biblioteca representa um local diferenciado da sala de aula, pois é possível ter acesso aos mais diferentes títulos literários, assim como informações diversas que podem ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Bezerra (2008) enfatiza que o ato de ler exige uma dinâmica de estratégias que tenham como pressuposto desenvolver no aluno a necessidade e o prazer pela leitura, o que torna a biblioteca um espaço essencial para cultivar o ato de ler.

Retomando a análise dos dados produzidos, constatou-se que entre os gêneros textuais mais lembrados pelos alunos se encontram as histórias em quadrinhos e revistas. Essa preferência dos alunos por histórias em quadrinhos talvez ocorra devido a simbiose que ocorre entre linguagem visual e escrita, “[...] fazendo com que ele experimente um mundo imaginário, cheio de sensações sinestésicas e metafóricas, mesmo quando se trabalha com temas do seu dia a dia.” (ASSIS, 2011, p. 4).

Segundo Assis (2011), a associação entre desenho e escrita facilita o entendimento da mensagem, fazendo com que autor e leitor estabeleçam uma interação por meio de uma linguagem que se aproxima da linguagem cotidiana. Contudo, considera-se que mesmo as histórias em quadrinhos carregam em seu bojo, alguns aspectos da realidade social, que geralmente são apresentados com humor e criticidade, representando assim, uma possibilidade de se trabalhar com a leitura crítica, fazendo deste gênero um caminho para inserir o aluno gradativamente na leitura de livros e outros gêneros textuais que exigem um nível maior de abstração.

Por meio dos dados do quadro 13, percebe-se que as leituras realizadas pelos alunos não estão diretamente relacionadas ao contexto escolar, pois são leituras que abarcam desde textos religiosos a obras de ficção, romances, entre outros. Embora muitos dos textos e livros citados pelos alunos não façam parte do repertório da Literatura Clássica, convém considerar que esse tipo de leitura, de certa forma, auxilia o aluno no seu desenvolvimento enquanto leitor a compor gradativamente um repertório de leitura que envolva progressivamente maior grau de complexidade. É neste contexto, que o papel do professor se torna fundamental, uma vez que é por meio da mediação docente que o aluno é convidado a se inserir e a se aprofundar no universo da Leitura Literária (Bezerra, 2008).

A seguir, no quadro 14 podemos visualizar as concepções dos alunos acerca da valorização da leitura para sua formação. Foi constatado que nove alunos consideram que a leitura é importante para sua formação, pois possibilita uma leitura de mundo. Outros seis alunos citaram que o ato de ler é importante para ajudar a melhorar a escrita e a leitura. Constatou-se também que seis alunos citaram a leitura como fonte de informação e cinco alunos apontaram que a leitura contribui para o desenvolvimento pessoal e escolar do sujeito. Outros cinco alunos demonstraram que o ato de ler possibilita melhorar a leitura e o vocabulário.

Quadro 14 - Concepções acerca da importância da Leitura. 9º ano A e B

Você considera a leitura importante para sua formação? Por quê?	Alunos
Sim, possibilita leitura de mundo	9
Sim, ajuda a melhorar a escrita e leitura	6
Sim, é importante para se informar	6
Sim, ajuda no desenvolvimento pessoal e escolar	5
Sim, ajuda a melhorar a leitura e o vocabulário	5
Sim, ajuda a melhorar a leitura	4
Sim, pois influencia na autoestima, nas atividades de sala, no vocabulário e em atividades do cotidiano	2
Sim, ajuda a melhorar a escrita	2
Sim	1
Total	40

Fonte: A autora.

Os dados revelam que todos os alunos consideraram que a leitura é importante para sua formação, contudo, verifica-se por meio da produção dos dados obtidos no questionário e pelos dizeres das professoras, que os alunos não leem, sendo assim, é importante refletir como a escola tem trabalhado a leitura em sala de aula e se as atividades relacionadas à Leitura Literária tem possibilitado o desenvolvimento cognitivo, a leitura de mundo, o desenvolvimento do vocabulário e conseqüentemente da escrita.

Segundo Souza e Girotto (2013, p. 58), a leitura como prática cultural e herança da humanidade precisa ser ensinada aos alunos, sendo “[...] necessária uma intervenção consciente do professor no ato de ensinar a ler e a participação também consciente do aluno no processo.” Ressalta-se que

[...] as ações do aluno mediadas pela linguagem verbal devem conduzir a Atividade de aprendizagem levando-o ao desenvolvimento e a sua transformação em ser humano ao apropriar-se da cultura e dos instrumentos imateriais e materiais historicamente produzidos. (SOUZA; GIROTTO, 2013, p. 60).

Nesse aspecto, é primordial que a escola assuma o compromisso de desenvolver atividades de leitura significativa para os alunos, que envolva “[...] um sistema complexo e unitário com conexões e inter-relações estruturadas de forma que todos os elementos estejam carregados de significado.” (SOUZA; GIROTTO, 2013, p. 60). As autoras revelam que para compreender o sentido do texto, primeiramente o leitor busca relacionar o conteúdo com as informações que estão

internalizadas no seu subjetivo. Essas informações são advindas de suas experiências pessoais e de seu entorno. Segundo Souza e Giroto (2013, p. 66):

A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido. A compreensão da leitura utilizando estratégias que leitores competentes usam criando conexões significativas, inferindo, questionando, visualizando, enfim, levam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento. A leitura se torna difícil quando a tornamos sem sentido.

O processo de aquisição da leitura necessita da seleção de materiais que despertem o interesse do aluno, bem como da mediação docente para orientar e possibilitar a aprendizagem da leitura. Desta forma, o professor ao planejar sua ação educativa deve organizar as atividades com leitura tendo em vista propiciar um ambiente favorável, a fim de conectar o conhecimento prévio dos alunos com o texto lido.

Corroborando, Davidov (1999, p. 9) explica que “a consciência teórica direciona a atenção de humanos para a necessidade de entender suas próprias ações cognitivas, para considerar o próprio conhecimento”. Deste modo, são as necessidades e as motivações que orientam e estimulam os alunos na apropriação de determinado conhecimento, a aprendizagem ocorre quando o aluno realiza alguma atividade que envolva o conhecimento teórico, a experimentação, exploração e transformação. Na questão seguinte, procurou-se identificar as preferências dos alunos ao realizar o ato da ler.

Quadro 15 - Preferências relacionadas ao ato de ler - 9º ano A e B

Como você realiza o ato de ler? Prefere a leitura silenciosa, em voz alta ou que outra pessoa leia para você?	Alunos
Leitura silenciosa	31
Que outra pessoa leia para mim	4
Leitura em voz alta	3
Leitura silenciosa, as vezes em voz alta.	2
Total	40

Fonte: A autora

No quadro 15, podemos visualizar que trinta e um alunos preferem realizar a leitura silenciosa, alguns justificaram que o ato de ler silenciosamente possibilita a concentração, a imaginação, ler e reler o texto em seu “tempo”. Nesse sentido,

Manguel (1999) ressalta que o ato de ler é “um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal”, no qual o leitor procura construir significados dentro das regras das linguagens. O ato de ler está associado à capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, ou seja, interligar texto e pensamento.

Todavia, os dados do quadro 15, revelam que quatro alunos afirmaram que preferem que outra pessoa leia para eles, três alunos apontaram que preferem ler em voz alta e dois alunos disseram ler silenciosamente, porém, em alguns momentos leem em voz alta.

Essa dicotomia entre leitura em voz alta e leitura silenciosa sempre existiu. Contudo, inicialmente a leitura era feita em voz alta, pois acreditavam que o leitor deveria emprestar a voz as letras silenciosas. Até a Idade Média “os escritores supunham que os leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto. Tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que compunham” (MANGUEL, 1999, p. 63), pois na época a leitura pública era comum devido ao fato de poucas pessoas saberem ler.

Manguel (1999) considera que ouvir alguém ler pode tanto enriquecer como empobrecer o ato de ler, uma vez que a leitura em voz alta torna o ato de ler uma experiência impessoal, expropriando o leitor de seguir seu próprio ritmo, estabelecendo uma hierarquia ao colocar o ouvinte nas mãos do leitor, sendo que, neste caso é o leitor que define a forma de leitura que julga mais apropriada para si.

Entretanto, com o passar dos tempos, o método de leitura silenciosa passou a conquistar adeptos. Com o desenvolvimento da imprensa no século XVI, o leitor passa a ter acesso a maior variedade de livros disponíveis. Segundo Bajard (1999), a leitura silenciosa é uma leitura para si, que permite ao leitor um encontro individual com o texto, possibilitando compreender o sentido do texto de forma autônoma, sem ter que se preocupar com a emissão sonora das palavras. Na leitura silenciosa

[...] as palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos de leitor inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujo sons - ele sabia agora - podiam ecoar tanto dentro como fora. (MANGUEL, 1999, p. 69).

A leitura silenciosa deve preceder a leitura em voz alta, ou seja, a leitura silenciosa pode ser realizada previamente, a fim de atribuir sentido ao texto, para posteriormente ser realizada a leitura em voz alta. Não se trata, portanto, de defender uma prática em detrimento a outra, visto que são duas modalidades de leitura que podem ser trabalhadas no contexto escolar de forma alternada, pois ambas as modalidades exigem domínio de operações cognitivas que o aluno deve desenvolver no contexto escolar. (MANGUEL, 1999).

Outro questionamento realizado foi acerca do conceito de literatura. No quadro 16 podemos visualizar que trinta e quatro alunos não souberam definir o conceito de literatura, quatro alunos apontaram que literatura é tudo que está relacionado a história (história em quadrinhos, crônicas, fábulas e outros).

Quadro 16 - Conceito de Literatura

Você sabe o que Literatura? Exemplifique	Alunos
Não	34
Literatura é tudo que está relacionada à história (história em quadrinhos, crônicas, fábulas e etc.)	04
São todos os tipos de gêneros, são basicamente histórias	01
Ler	01
Total	40

Fonte: A autora.

No aspecto geral, percebeu-se que os alunos não dominam a definição do conceito de literatura. Embora a disciplina de literatura seja especificidade do currículo do Ensino Médio, sabemos que o contato com obras literárias inicia-se desde a Educação Infantil. Nesse sentido, quanto mais cedo o aluno se inserir e descobrir o universo da literatura e for capaz de interagir com o texto, maiores serão as chances do mesmo se tornar um leitor e elaborar uma visão crítica acerca do que lê e vivência.

Diante da constatação do desconhecimento dos alunos acerca do conceito de literatura, cabe ao professor entender que o adolescente formará e utilizará com facilidade um conceito em uma situação concreta. No entanto, ele expressará grande dificuldade em descrever o conceito em palavras, ou quando determinado conceito deve ser formulado em um plano abstrato, sem referência em situações concretas. Vigotski (2008, p. 101) explica que,

[...] um conceito se forma não pelas interações das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetiza-los e simbolizá-los por meio de um signo.

Para Vigotski (2008, p. 72), “a formação dos conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.” Desta forma, o professor ao disponibilizar as obras literárias aos alunos, deve considerar o nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra e a partir deste, pode procurar mobilizar sua atenção, estimular a formação das imagens, o uso dos signos a fim de contribuir para a formação dos conceitos, proporcionando o crescimento social e cultural global do adolescente, pois esses fatores afetam o conteúdo e o método de raciocínio do aluno.

Desta forma, ao iniciar a inserção do aluno no universo literário, convém especificar o conceito de literatura, dando um enfoque de caráter universal, visto que, todos os homens entram em contato com alguma modalidade de literatura ao longo da vida. Candido (2011, p. 176) explica que a literatura abrange

[...] da maneira mais ampla possível, 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.

Esta definição tem como propósito demonstrar que a literatura está presente em cada sujeito, seja ele erudito ou analfabeto, uma vez que, de alguma forma todos são absorvidos em algum momento da vida pelo universo da ficção, da fábula ou da poesia. O conceito de literatura e a percepção de sua função como instrumento humanizador pode ser elaborado gradativamente, à medida que é disponibilizado ao aluno o acesso a um acervo cultural que exige do mesmo maior nível de abstração, possibilitando o enriquecimento da percepção e a satisfação das necessidades culturais do ser humano. (CANDIDO, 2011).

Com o intuito de propiciar ao aluno o acesso aos gêneros textuais da literatura, o próximo capítulo tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o gênero crônica literária, na qual serão exploradas as principais características e as possíveis intencionalidades dos discursos presentes na crônica. Ressalta-se que será realizado também, uma breve descrição acerca dos

procedimentos utilizados no planejamento da organização do Ensino com Atividades Intervencionistas, bem como, as análises das produções textuais e das observações realizadas no decorrer do processo de intervenção com os alunos do 9º ano da turma A e B.

5 DESVELANDO AS INTENCIONALIDADES DOS DISCURSOS PRESENTES NA CRÔNICA LITERÁRIA

A origem da palavra crônica vem da palavra grega "*chronikós*", cujo significado está associado à noção de tempo. Os primeiros cronistas, chamados de escribas surgiram na antiguidade e tinham como tarefa registrar e eternizar os feitos grandiosos dos monarcas, ou seja, toda a história das dinastias conforme a ordem cronológica dos acontecimentos. Segundo Konder (2005, p. 46), "o trabalho deles apontava, dentro dos seus limites, para o que viria a ser o trabalho dos historiadores" na atualidade. Somente no século XIX, a crônica adquiriu um caráter literário no qual os autores realizavam a análise subjetiva dos acontecimentos cotidianos ou imaginários.

Ou, ainda, breve reflexão feita num tom de quem aparentemente não se leva muito a sério. No sentido literal atual do termo, a crônica ocupa regularmente um espaço modesto, porém significativo em jornais e revistas, e também é divulgada no rádio. Em princípio, nenhum assunto lhe é vedado, todos lhe são permitidos (inclusive a falta de assunto). (KONDER, 2005, p. 46).

O autor ainda ressalta que a característica principal da crônica está em interessar o leitor de forma amena, prevalecendo o olhar subjetivo do cronista na "[...] busca da singularidade do efêmero e do fragmentário. Embora não ignore os problemas da esfera pública, a crônica parece preferir lidar com vicissitudes mais pessoais, com sentimentos que se formam na vida privada, ou se voltam para ela." (KONDER, 2005, p. 46).

No Brasil, a sua disseminação ocorreu a partir dos anos de 1930, por meio dos jornais diários. Segundo Konder (2005), no contexto da literatura brasileira existem diversos autores que se destacaram como cronistas, entre eles pode-se citar: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Luiz Fernando Veríssimo, Sergio Porto e outros.

Geralmente as crônicas apresentam textos leves em linguagem simples e com a função de divertir os leitores, entretanto, cada cronista imprime em suas obras uma linguagem, um estilo próprio e um olhar particular de enxergar os fatos e transmitir ao leitor uma visão divertida e ou sarcástica e ou polêmica e, até mesmo,

melancólica. “Se houvesse algum consenso entre os cronistas a respeito do que a crônica deve ser, imagino que chegariam mais facilmente a um acordo sobre o que não deveria ser: acima de tudo, é preciso evitar que ela seja chata.” (KONDER, 2005, p. 48).

Foi exatamente esse poder de “sedução” o norteador da escolha por crônicas literárias como instrumento de trabalho didático. A crônica apresenta dilemas e situações vivenciadas por personagens comuns e passíveis de identificação com certa leveza e humor que a princípio pode parecer ingênuo e até mesmo descompromissado. Entretanto, todo cronista se insere em um contexto histórico e expressa por meio de sua obra uma visão de mundo, de sociedade e uma concepção de ser humano.

Com o intuito de propiciar a melhoria da leitura crítica e da compreensão de textos foram eleitas duas crônicas: *A Rocha*, de Luís Fernando Veríssimo e *O Ceguinho*, de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto) em virtude das situações retratadas, da linguagem utilizada, da possibilidade de trabalhar com algumas das várias dimensões contidas no texto.

Mediante a possibilidade de desenvolver atividades de leitura com a crônica literária, o subtópico a seguir tem como objetivo descrever as etapas percorridas durante o processo de intervenção, a fim de possibilitar melhor visualização e entendimento dos procedimentos utilizados no processo de intervenção, assim como, analisar a realidade e possibilidade da ação docente com atividade de Leitura Literária, tendo em vista a formação do leitor crítico.

5.1 ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DA AÇÃO DOCENTE

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” (Saviani, 2011, p. 66). A escola se constitui como um *lócus* no qual o aluno tem a possibilidade de ter acesso aos conhecimentos eruditos historicamente acumulados pela humanidade para assim, “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (Saviani, 2011, p. 70).

Para Gasparin (2007), essa pedagogia exige uma nova conduta, tanto do educador como do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem. O saber elaborado requer a integração entre teoria e prática, a fim de possibilitar a compreensão dos conteúdos

[...] em suas múltiplas faces dentro do todo. Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada. (GASPARIN, 2007, p. 3).

O autor enfatiza a necessidade de problematizar o conteúdo, por meio da contradição, das incertezas, das divergências, dos questionamentos com o intuito de desnaturalizar e possibilitar a compreensão do conteúdo dentro da totalidade dinâmica do contexto. A partir dessa concepção, Gasparin (2007), elaborou uma proposta didática que:

Perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõe o processo educativo escolar. (GASPARIN, 2007, p. 5).

Essa proposta didática elaborada por Gasparin (2007) é composta por cinco momentos. No primeiro momento, denominada prática social inicial do conteúdo, representa uma leitura prévia da realidade posta, nesta etapa, ocorre à necessidade de considerar a vivência cotidiana dos alunos em relação aos conteúdos. O segundo momento consiste na problematização do conteúdo, no qual o educador por meio de questionamentos deve instigar o aluno na busca pelo conhecimento em função dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade.

O terceiro momento é o da instrumentalização, representa a forma como o conteúdo sistematizado é colocado à disposição dos alunos. Nesta etapa, o educador necessita realizar a mediação entre conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, a fim de que os alunos possam estabelecer "uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo e de macrorrelações do

conteúdo com o contexto social” (GASPARIN, 2007, p. 107) chegando assim à catarse. No momento da catarse o aluno torna-se

[...] capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido. Percebe-se, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para sua vida, algo que lhe exige o compromisso de atuar na transformação social. (GASPARIN, 2007, p. 132).

Esta etapa representa o momento de síntese que o aluno conseguiu chegar por meio do confronto entre conhecimento cotidiano e científico, demonstrando assim, uma nova posição em relação ao conteúdo. Por fim, na última etapa, na prática social final do conteúdo, o aluno carece saber aplicar o conteúdo aprendido em várias situações concretas e sociais do seu cotidiano. “[...] Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. [...] Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação” (GASPARIN, 2007, p. 146) em situações concretas da qual participa em seu contexto cotidiano.

Corroborando, Martins (2011, p. 218) afirma que a aprendizagem é condição para o desenvolvimento, isto é, “a ‘quantidade’ de aprendizagens qualifica o desenvolvimento, a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica a aprendizagem”. Desta forma, fica pressuposto que quando o sujeito consegue chegar ao estágio do concreto pensando, ocorre o desenvolvimento de um processo mental que possibilita a compreensão e uma interpretação crítica dos fatos, permitindo uma nova forma de pensar e de entender a realidade posta.

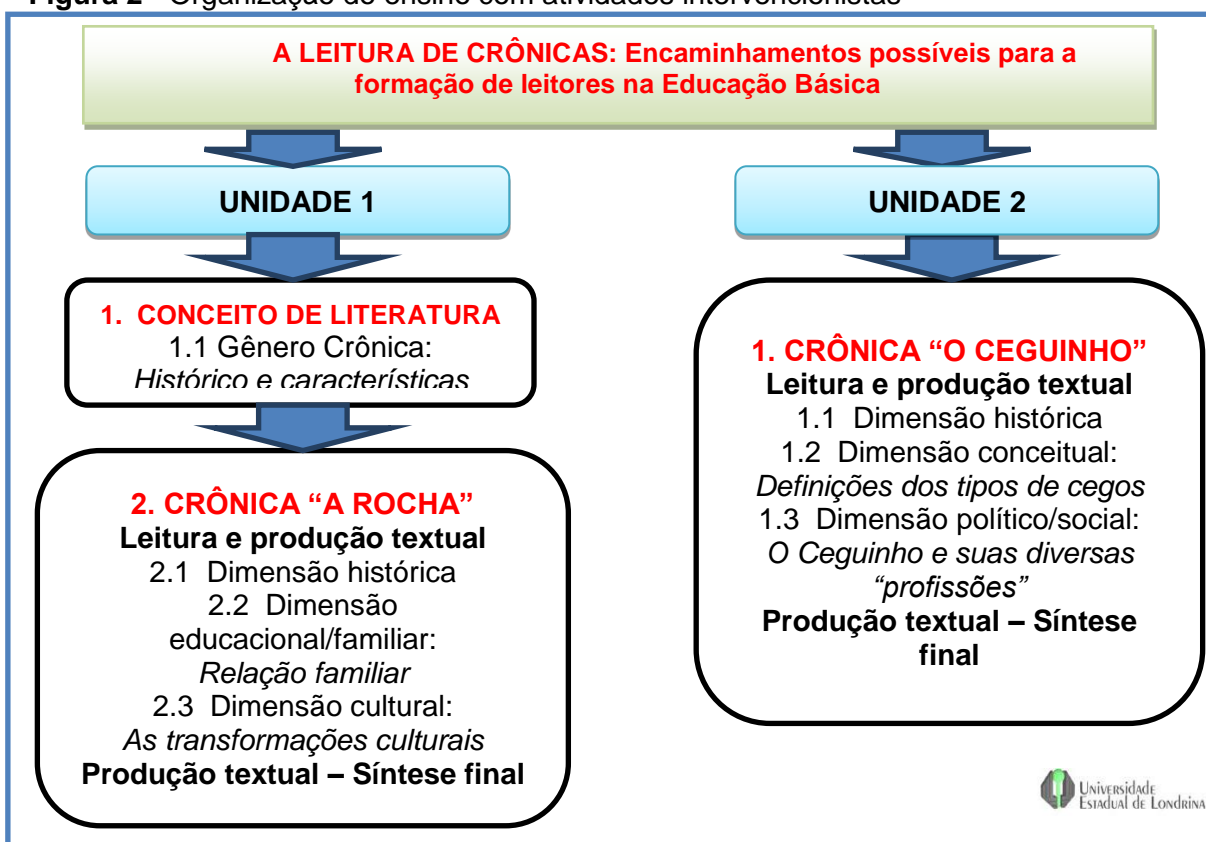
Mediante a proposta didática de Gasparin (2007), realizou-se a elaboração da Organização do Ensino com Atividades Intervencionista intitulada: “A Leitura de Crônicas: Encaminhamentos possíveis para a formação de leitores na Educação Básica”, com o objetivo de propiciar aos alunos o desenvolvimento da leitura crítica com o uso da crônica literária.

As descrições da estruturação da organização do ensino e as observações efetivadas durante o processo de intervenção serão realizadas ao longo deste subtópico com o objetivo de analisar a ação docente com atividades de Leitura Literária, a fim de identificar as possíveis causas que interferem na formação de leitores críticos.

É importante ressaltar que a pesquisadora procurou acompanhar todas as aulas de ambas as professoras envolvidas nesta pesquisa. Entretanto, houve um dia da semana em que as aulas nas turmas do 9º ano A e B aconteceram no mesmo horário, assim sendo, a pesquisadora optou por acompanhar a aula da professora do 9º ano A, em virtude das atividades que foram desenvolvidas em sala.

Para facilitar a visualização da Organização do Ensino com Atividades Intervencionistas foi elaborado um esquema abarcando as principais etapas percorridas. Na figura 2, é possível observar que a primeira unidade da organização do ensino contemplou a abordagem do conceito de literatura, em razão das dificuldades dos alunos em definir o conceito na investigação inicial realizado por meio de questionário. Ressalta-se que a discussão do conceito de literatura teve como propósito inserir os alunos no contexto literário para que os mesmos entendessem que a crônica é apenas uns dos gêneros que compõe o arcabouço literário.

Figura 2 - Organização do ensino com atividades intervencionistas



Fonte: A autora.

Em relação às observações realizadas no decorrer do processo de intervenção, no quadro 17, é possível observar as anotações da pesquisadora referente ao primeiro tópico da unidade 1 realizado na turma A e B. Salienta-se que foram selecionadas apenas as anotações consideradas relevantes para subsidiar as análises da ação docente com atividades de Leitura Literária.

Quadro 17 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora

<p>TURMA: 9º Ano A PROFESSORA P1 HORA/AULA: 1:40 min. (08:20~9:10 – 11:05~11:55) DATA: 20/11/2015 (sexta)</p>	<p>TURMA: 9º Ano B PROFESSORA P2 HORA/AULA: 1:40 min. (8:20~9:10 - 11:05~11:55) DATA: 16/11/2015 (segunda)</p>
<p>AULA 1 e 2: Tópico 1: Literatura e o Gênero Crônica</p>	<p>AULA 1 e 2 : Tópico 1: Literatura e o Gênero Crônica</p>
<p>OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE</p> <p>A aula teve início com a leitura coletiva do conceito de literatura e a discussão de suas principais características. Em seguida, realizou-se a leitura do histórico e das principais características do gênero crônica literária. Quando necessário à professora P1 pausava a leitura para dar explicações ou tirar as dúvidas dos alunos.</p> <p>Após a leitura, os alunos foram orientados a responderem as questões contidas no material de apoio. A professora procurou acompanhar e atender os alunos durante a realização das atividades.</p> <p>Na segunda aula, os alunos realizaram a leitura silenciosa da crônica <i>A rocha</i> e grifaram as palavras desconhecidas.</p>	<p>OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE</p> <p>A professora P2 ao se deparar com a pesquisadora no corredor da escola, exclamou: <i>Nossa eu esqueci que a intervenção ia começar hoje [...] é que a gente tem tanta coisa para fazer que acabei esquecendo...</i></p> <p>Mediante a situação, a pesquisadora sugeriu que o início do processo de intervenção fosse adiado, entretanto, a professora disse que não seria necessário.</p> <p>Desta forma, na primeira aula a professora realizou a leitura do conceito de literatura e explicou aos alunos suas principais características. Em seguida, a professora efetuou a abordagem do histórico e das principais características da crônica literária.</p> <p>A aula foi expositiva e em alguns momentos a professora fez alguns questionamentos como: <i>Dê um exemplo de literária. O que significa kronos? Geralmente a crônica retrata que tipo de situação?</i></p> <p>Finalizada a explicação do conteúdo, a professora orientou os alunos a responderem as questões contidas no material de apoio. Enquanto os alunos realizavam as atividades, a professora permaneceu fazendo anotações. Em alguns momentos ela chamava a atenção dos alunos que estavam conversando.</p>

OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA	OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA
<p>Durante a leitura e a explicação da professora P1, todos prestaram atenção. A pesquisadora observou que os alunos participaram da aula respondendo aos questionamentos e fazendo inferências. No entanto, no momento da realização das atividades alguns reclamaram: <i>Ah! Tem que escrever!</i> Observou-se que houve alunos que não realizaram as atividades e permaneceram conversando, sendo necessária a intervenção da professora.</p>	<p>Durante a leitura e a explicação da professora P2, todos prestaram atenção, alguns alunos participaram respondendo aos questionamentos da professora. No tempo reservado para a realização da atividade proposta, observou-se que os alunos apresentaram dificuldades para responder as questões. Muitos reproduziram trechos retirados do próprio material de apoio.</p>

Fonte: A autora

Ao acompanhar o processo de intervenção, constatou-se que tanto a ação docente das professoras P1 e P2, como a relação professor-aluno, quanto o comportamento dos alunos da turma A e B, se mostraram bastante distintos. Interessante ressaltar que embora P1 fosse apenas professora PSS, os alunos demonstraram ter afetividade e respeito pela mesma, facilitando a relação professor-aluno em sala de aula. Observou-se que quando a professora entrou em sala alguns alunos elogiaram a professora dizendo: *A professora cortou o cabelo...ficou bonito! A aula que mais gosto é a tua!*

Em relação à turma B, foi possível constatar que apesar da docente não ter se preparado para a aula, a mesma não demonstrou dificuldades em explicar o conteúdo. Entretanto, notou-se que os alunos se dispersavam facilmente com conversas paralelas e brincadeiras durante a aula, sendo constantemente repreendidos pela professora P2.

As observações em sala de aula demonstraram que a interação professor-aluno é fator preponderante para a constituição de espaços de aprendizagem. Silva (1998, p. 27) explica que o ambiente e as relações que permeiam a sala de aula interferem no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento da leitura crítica do aluno, pois “[...] sem espaços para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação no sentido de que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos”.

No quadro 18, é possível visualizar que durante a leitura da crônica *A Rocha*, a professora P1 se preocupou em tirar as dúvidas acerca das palavras ou trechos do texto que os alunos não haviam entendido e que poderia vir a dificultar a compreensão da crônica. No momento da execução das atividades, a professora procurou acompanhar e intervir no processo, incentivando e auxiliando os alunos no momento da produção textual.

Quadro 18 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora

<p>TURMA: 9º Ano A PROFESSORA P1 HORA/AULA: 1:40 min. (09:10~10:00 – 11:05~11:55) DATA: 23/11/2015 (segunda)</p>	<p>TURMA: 9º Ano B PROFESSORA P2 HORA/AULA: 1:40 min. (10:20~11:55) DATA: 18/11/2015 (quarta)</p>
<p>AULA 3 e 4: Tópico 2: Crônica A Rocha</p>	<p>AULA 3 e 4: Tópico 2: Crônica A Rocha</p>
<p>OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE</p> <p>Neste dia, foi realizada a leitura coletiva da crônica <i>A Rocha</i>. Cada aluno fez a leitura de um parágrafo. Quando necessário à professora P1 interrompia a leitura para explicar o significado de algumas palavras que os alunos apontavam. Após o término da leitura, a professora levantou alguns questionamentos, como:</p> <p><i>O que vocês acham que o autor pretendeu demonstrar com o texto?</i> <i>Na casa de vocês tem alguém igual à dona Mimosa?</i></p> <p>Em seguida os alunos foram orientados a redigirem um texto de acordo com o roteiro elaborado pela pesquisadora (apêndice 10). Foi necessária a intervenção constante da professora no momento da produção textual.</p>	<p>OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE</p> <p>A professora P2 realizou a leitura da crônica <i>A Rocha</i> em voz alta. Finalizada a leitura, ela teceu alguns comentários de forma sucinta acerca da personagem principal. Neste momento, a professora questionou o papel da figura de dona Mimosa no contexto familiar e perguntou aos alunos se na família deles havia alguma pessoa à quem eles recorriam quando necessitavam de orientação. Logo após, foi solicitado aos alunos a elaboração de um texto conforme o roteiro elaborado pela pesquisadora (apêndice 10). A docente explicou que os tópicos eram somente um roteiro para orientar a elaboração do texto. Finalizada as orientações, a professora realizou a chamada e permaneceu fazendo anotações. Ressalta-se que em alguns momentos da aula, a docente repreendeu os alunos que não estavam realizando as atividades.</p>

<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Os alunos foram bem participativos durante a leitura da crônica, fizeram perguntas e comentários sobre situações descritas na crônica e anotaram o significado das palavras desconhecidas. A pesquisadora observou que os alunos apresentaram muitas dificuldades na elaboração do texto.</p>	<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Durante a leitura da crônica os alunos permaneceram em silêncio, observou-se que alguns deles não acompanharam a leitura do texto e não realizaram a atividade de produção textual. Muitos alunos elaboraram um pequeno texto em forma de tópico para cada item solicitado no roteiro de produção textual, demonstrando dificuldades em elaborar um texto contínuo que elencasse todos os itens solicitados.</p>
---	--

Fonte: A autora

Mediante as observações, constatou-se que os alunos do 9º Ano A não se sentiram constrangidos em perguntar o que não havia entendido ou em expor suas percepções sobre o conteúdo. É possível supor que a proximidade entre professor e aluno favoreceu o envolvimento do mesmo com o conteúdo e com as atividades, ajudando a professora a estimular a execução das atividades, além de ter facilitado a identificação das dificuldades dos alunos. Martins (2011, p. 203) explica que o estado afetivo do sujeito “[...] cumpre o papel de sancionar, positiva ou negativamente, os motivos da atividade em face de seus resultados [...]”. Assim, a qualidade das interações entre professor-aluno pode influenciar tanto positivamente como negativamente na assimilação do conteúdo refletindo na aprendizagem do aluno.

Em relação à turma B, durante a leitura da crônica *A Rocha*, os alunos permaneceram em silêncio e acompanharam a leitura por meio do material de apoio. A ação docente em sala de aula revelou certo distanciamento entre professor-aluno, de modo que a professora se limitou a seguir apenas as orientações contidas no material de apoio. Os comentários e questionamentos foram realizados de forma sucinta e em seguida os alunos foram instruídos a realizarem a atividade de produção textual. Foi possível notar que no momento da discussão do texto, alguns estudantes tentaram participar da aula tecendo alguns comentários e respondendo aos questionamentos da professora, entretanto, as discussões não se estenderam muito.

Outro fator que merece destaque é que a professora P2 não procurou acompanhar a realização das atividades e os alunos não solicitaram sua orientação quando tinham dúvidas ou dificuldades. Talvez esse comportamento seja decorrente das constantes situações de repreensão na qual os alunos foram submetidos durante a aula, gerando assim, um clima de “medo”.

Silva (1998, p. 30) enfatiza que “ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento [...]” da atitude leitora. Deste modo, é imprescindível que o professor construa um ambiente de confiança e possibilite espaços de discussão e debate. O autor ainda complementa afirmando que:

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológicos-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção de seus textos. (SILVA, 1998, p. 30)

O ato de ler precisa ser ensinado e incentivado, a fim de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de atitudes de questionamentos da realidade posta. Contudo, para que isso ocorra é necessário que se estabeleça um ambiente propício para que o aluno desenvolva a atitude de questionamentos. (SILVA, 1998).

Retomando a descrição da organização do ensino, no tópico 2 da unidade 1, foi realizada a abordagem da dimensão⁹ histórica por meio da apresentação da biografia do autor Luís Fernando Veríssimo com o propósito de situar a crônica *A Rocha* em um tempo histórico, possibilitando aos alunos identificar e entender o contexto da produção e suas obras.

Nesta etapa, as professoras realizaram a leitura coletiva sobre a biografia do autor Luís Fernando Veríssimo e apresentaram aos alunos o livro *Comédias da Vida Privada*, explicando que o livro reunia várias crônicas interessantes escritas pelo autor. Finalizada a exposição, solicitaram aos alunos a efetivação das atividades no material de apoio. Ainda nesta etapa, foi sugerida a exibição de um vídeo¹⁰

⁹ Ressalta-se que durante o processo de intervenção, ambas as professoras não explicaram que o conteúdo pode apresentar várias dimensões (sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, entre outras) e que algumas dessas dimensões seriam discutidas durante as atividades.

¹⁰ Vídeo 1: Documentário: “Breve resumo – Brasil: De Monarquia Parlamentarista para República Presidencialista.” Repórter Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F_k-lvSWFSc

retratando a transição de Monarquia para a República com o intuito de situar a personagem da crônica em um tempo histórico.

Além da dimensão histórica, o tópico 2, contemplou a abordagem da dimensão educacional e cultural da crônica, com o propósito de identificar e analisar as influências dos sistemas culturais na construção da identidade do sujeito, assim como, as permanências e transformações referentes aos valores educacionais presentes na crônica. Como atividade, foram exibidos dois vídeos que demonstraram a influência da mídia em nosso comportamento.

O vídeo¹¹, *Influência da mídia na sociedade*, apresentou um jogo de perguntas e respostas, com o intuito de despertar a percepção dos alunos para a influência das propagandas divulgadas pela mídia em nossas escolhas. O vídeo¹² seguinte, *Influência dos meios de comunicação*, fez um alerta para a influência da indústria cultural nas formas de consumos, na padronização do comportamento social e nos valores culturais e sociais da nossa sociedade. O quadro 19 refere-se às anotações de diário de bordo da pesquisadora relacionadas à ação docente durante a exibição e discussão dos vídeos.

Quadro 19 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora

TURMA: 9º ANO A PROFESSORA P1 HORA/AULA: 1:40 min. (08:20~9:10 – 11:05~11:55) DATA: 27/11/2015 (sexta)	TURMA: 9º ANO B PROFESSORA P2 HORA/AULA: 1:40 min. (8:20~9:10 - 11:05~11:55) DATA: 23/11/2015 (segunda)
AULA 6/7: Tópico 4: As transformações culturais	AULA 6/7: Tópico 4: As transformações culturais
OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE Nesta aula os alunos assistiram ao documentário: “Breve resumo – Brasil: De Monarquia Parlamentarista para República Presidencialista”.	OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE A aula teve início com a exibição de três vídeos no laboratório de informática. ✓ Documentário: Breve resumo –

¹¹ Vídeo 2: “Influência da mídia na sociedade”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OTeSPh9eg5o> .

¹² Vídeo 3: “Influência dos meios de comunicação”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rT6sBtn2nB0> .

<p>Antes da exibição do vídeo a professora P1 fez um breve retrospecto da aula anterior e explicou que dona Mimosa vivenciou a passagem da Monarquia para a República, momento este, que seria abordado no vídeo que foi exibido. Em seguida, os alunos assistiram a outros 2 vídeos relacionados a influência da mídia na sociedade.</p> <p>A professora procurou relacionar os vídeos com a crônica, a fim de despertar a percepção dos alunos para a influência da mídia na construção da identidade e formas de conduta social. Durante as discussões, foi citado o exemplo das telenovelas, que está sempre impondo moda e formas de comportamento e das propagandas que estimulam o consumismo.</p> <p>Finalizada as discussões sobre o conteúdo, os alunos foram orientados a responderem as questões contidas no material de apoio.</p>	<p>Brasil: De Monarquia Parlamentarista para República Presidencialista</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Influência da mídia na sociedade ✓ Influência dos meios de comunicação <p>A professora P2 fez alguns comentários e indagações sobre a influência da mídia em nossas escolhas de forma bem sucinta como:</p> <p><i>Vocês preferem um tênis da marca “kichute” ou “Nike”?</i></p> <p><i>Vocês compram os produtos pela marca ou pela qualidade?</i></p> <p>Na segunda aula os alunos realizaram as atividades no material de apoio</p>
<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Os alunos assistiram aos vídeos com atenção. No momento das discussões, houve uma boa participação dos alunos, muitos se manifestaram afirmando que não se deixavam levar por propagandas, outros enfatizaram a existência dos produtos falsificados no mercado e que a questão de marca é bobagem.</p>	<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Todos os alunos permaneceram em silêncio e assistiram atentamente aos vídeos. Foi possível observar que alguns alunos disseram: <i>nunca ouvi falar dessa marca de refrigerante! Eu já comprei produtos pela marca ou por influência da mídia.</i></p>

Fonte: A autora.

Por meio das observações realizadas na turma A, constatou-se que sempre no início das aulas ocorria muita dificuldade em controlar a conversa paralela e fazer com que os alunos concentrassem sua atenção na aula, esse fato, de certa forma prejudicava o tempo disponível para a efetivação das atividades propostas. As observações relacionadas à ação docente, revelaram que a professora P1 procurou envolver os alunos com questionamentos e inferências, resultando em uma boa

participação dos mesmos durante as discussões. Contudo, no momento da execução da atividade que exigiu a escrita, houve a necessidade da professora chamar a atenção de alguns alunos e instigá-los a fazer as atividades.

Em relação à ação docente na turma B, pressupõe-se que a professora P2 poderia ter explorado melhor a temática dos vídeos com o intuito de incentivar os alunos a expressarem suas percepções e assim, possibilitar a reelaboração e construção do conhecimento acerca do conteúdo. As observações demonstraram a necessidade de discutir e analisar as situações abordadas nos vídeos com maior profundidade, visto que,

O conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações ou versões sobre um mesmo tema, [...] assumem importância vital no processo de formação do leitor crítico à medida que lhe permite comparações e julgamentos das ideias veiculadas por fontes diversas. (SILVA, 1998, p. 30).

O autor ainda enfatiza a necessidade de propiciar situações para que o aluno perceba as contradições presentes no objeto de estudo, assim como, a ideologia que orienta os discursos. “Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais.” (SILVA, 1998, p. 30). A leitura crítica envolve um processo de investigação, cujo objetivo final deve ser “chegar em um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade [...]” (SILVA, 1998, p. 34).

A unidade 2 da Organização do Ensino com Atividades Intervencionista contemplou a abordagem da crônica literária *O ceguinho*, de Stanislaw Ponte Preta. As dimensões escolhidas para as discussões foram a conceitual, histórica e político-social. O primeiro tópico da unidade 2 teve como objetivo apresentar a crônica literária e a biografia do autor, a fim de situá-los em um determinado tempo histórico e assim, estimular a percepção dos alunos acerca do contexto social que influenciaram o autor em sua escrita.

Mediante as observações realizadas, constatou-se que a estratégia metodológica das professoras foi à mesma utilizada na unidade 1. Na turma A, a leitura da crônica foi realizada em voz alta pelos alunos, em seguida a professora P1 explicou o significado de algumas palavras que os alunos apontaram. Após essa etapa, realizou-se uma breve discussão sobre algumas situações descritas na

crônica. Interessante ressaltar que durante a discussão inicial muitos alunos criticaram a conduta do personagem principal e relacionaram algumas situações retratadas na crônica com experiências pessoais pelo qual haviam passado.

Finalizada a discussão, os alunos foram orientados a redigir um texto com suas percepções iniciais do que fora lido. Como neste primeiro momento, a intencionalidade da atividade escrita era apreender as percepções iniciais do aluno, as professoras se limitaram a realizar a leitura da crônica, esclareceram as dúvidas e permitiram que os alunos compartilhassem suas percepções e experiências com a sala.

Na turma B, a própria professora P2 efetuou a leitura da crônica em voz alta, os alunos acompanharam no material de apoio. Ao término da leitura, ocorreu uma breve discussão acerca do tema e neste momento alguns alunos relataram situações em que foram abordados por pessoas pedindo dinheiro ou comida. A professora procurou não manifestar sua opinião sobre o fato, apenas ouviu e em seguida orientou os alunos a registrarem suas percepções por meio de um texto dissertativo.

A etapa seguinte envolveu a realização de outra atividade escrita, no qual os alunos deveriam identificar e comentar a descrição dos diversos tipos de cegos que o autor cita no texto. O propósito da atividade era propiciar um momento de discussão com os alunos acerca da intencionalidade do autor ao apresentar as diversas definições de cego. Entretanto, ambas as professoras instruíram os alunos a realizarem a atividade e não retomaram a discussão da proposta da atividade. Somente a professora P1 procurou acompanhar individualmente os alunos durante a realização da atividade.

Diante dessas premissas emerge a necessidade de rever a postura e os procedimentos utilizados pelos professores em sala de aula, pois a atividade de leitura necessita de espaços para uma atitude de interrogação, um constante estado de dúvida, “[...] desafiar e ser desafiado, para decidir sobre a veracidade, distorção ou autenticidade dos fatos”, tendo em vista buscar um saber objetivo. (SILVA, 2005, p. 88).

Dando continuidade ao processo de intervenção, a próxima proposta de atividade teve como objetivo despertar a percepção dos alunos para as influências dos aspectos políticos, sociais e econômicos na vida em sociedade. A atividade

contemplou a exibição de dois vídeos; o primeiro vídeo¹³, *Mendigo finge ser deficiente para conseguir mais dinheiro ao pedir esmolas*, retratou a condição de um morador de rua que finge ser deficiente para pedir esmolas pelas ruas da cidade de Recife. A reportagem abordou a questão daqueles que vivem à margem da sociedade, ou seja, aqueles que moram na periferia, que perderam suas moradias, que não possuem identidade e são obrigados a viverem nas ruas. O vídeo demonstra também a ineficiência do sistema político-social que não é capaz de acolher e dar assistência social a população que vive e ou trabalha nas ruas.

O outro vídeo exibido trouxe a música *Pega ladrão* de Gabriel o Pensador¹⁴, no qual o artista faz uma crítica ao sistema político e a corrupção política existente no Brasil. A atividade teve como propósito realizar a contraposição entre o vídeo e a crônica literária *O ceguinho*, a fim de despertar a percepção dos alunos para os motivos que levam algumas pessoas a mendigarem pelas ruas, levando-os a compreender que a corrupção e a ineficiência do sistema político e econômico causam vários impactos na vida em sociedade. No quadro 20, é possível visualizar algumas anotações referentes às observações realizadas durante a exibição dos vídeos.

Quadro 20 - Anotações de diário de bordo da pesquisadora

TURMA: 9º Ano A PROFESSORA P1 HORA/AULA: 1:40 min. (08:20~9:10 – 11:05~11:55) DATA: 04/12/2015 (sexta)	TURMA: 9º Ano B PROFESSORA P2 HORA/AULA: 50 min. (11:05~11:55) DATA: 26/11/2015 HORA/AULA: 1:40 min (8:20~9:10 - 11:05~11:55) DATA: 30/11/2015 (segunda) (quinta)
AULA 11/12: Tópico 3 - O Ceguinho e suas diversas “profissões”	AULA 11 e 12: Tópico 3 - O Ceguinho e suas diversas “profissões”
OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE Nesta aula, os alunos assistiram a uma reportagem que retrata a condição de um morador de rua que finge ser deficiente para pedir esmolas pelas ruas da cidade	OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE A aula iniciou com a exibição dos vídeos: ✓ Morador de rua finge ser deficiente ✓ Pega ladrão – Gabriel o Pensador

¹³ Vídeo: Mendigo finge ser deficiente para conseguir mais dinheiro ao pedir esmolas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MjWboyZu3RI>

¹⁴ Música: “Pega Ladrão”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KPgs45B6Aal>

<p>de Recife. Em seguida foi exibido outro vídeo com a música do Gabriel o pensador, no qual o mesmo faz uma crítica ao sistema político do Brasil.</p> <p>Após a exibição dos vídeos, a professora P1 abriu espaço para a discussão e instigou os alunos a expressarem suas percepções sobre o tema por meio de indagações como:</p> <p><i>O que leva algumas pessoas a pedirem esmolas?</i></p> <p><i>Existe alguma política para tirar os mendigos das ruas?</i></p> <p><i>Por que o seu Júlio abandonou a “profissão” de Ceguinho?</i></p> <p>Finalizada a discussão sobre o tema, os alunos foram orientados a fazerem as atividades no material de apoio.</p> <p>A professora procurou acompanhar e atender os alunos no momento das atividades.</p>	<p>Após a exibição dos vídeos a professora P2 levantou alguns questionamentos sobre as circunstâncias que levam algumas pessoas a pedirem esmolas e fez um breve comentário sobre a ineficiência das políticas públicas, da crise econômica e do desemprego no Brasil.</p> <p>Poucos alunos se manifestaram durante as discussões. Houve apenas alguns relatos de situações em que os alunos ou familiares foram abordados por pessoas pedindo dinheiro.</p> <p>Em seguida a professora orientou os alunos a realizarem as atividades propostas no material de apoio.</p> <p>Na segunda aula, os alunos finalizaram as atividades propostas da aula anterior e fizeram a atividade final de produção textual.</p> <p>A professora avisou aos alunos que seria atribuído uma pontuação para aqueles que realizassem a atividade final. Enquanto os alunos faziam as atividades, a professora permaneceu fazendo anotações.</p>
<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Durante a exibição dos vídeos, os alunos observaram com atenção as situações retratadas. Foi possível constatar por meio das discussões que os alunos perceberam que existem vários fatores como o desemprego, falta de políticas públicas, baixa escolaridade e a própria marginalização que exclui o indivíduo socialmente.</p> <p>No momento da produção textual, observou-se que alguns alunos não realizaram as atividades propostas. Quando questionados o motivo justificaram:</p>	<p>OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA</p> <p>Os alunos observaram atentamente aos vídeos. Alguns se empolgaram ao ouvir a música <i>Pega ladrão</i> de Gabriel o pensador e observaram que suas músicas geralmente tratam de questões sociais e políticas. A professora ainda colocou outras músicas do cantor a pedido dos alunos.</p> <p>No momento da atividade escrita alguns alunos apresentaram dificuldades e solicitaram o auxílio da pesquisadora.</p>

<p><i>Eu já passei de ano, não preciso de nota. Eu já reprovei mesmo! Eu não consigo escrever o que penso...</i></p>	
--	--

Fonte: A autora.

Mediante as observações, percebe-se que a prática pedagógica de ambas as professoras não se diferenciaram muito da unidade 1, pois foi utilizada a mesma estratégia metodológica, ou seja, a visualização dos vídeos, momento das discussões e atividades de interpretação e produção textual. Nesse sentido, recorreremos aos pressupostos de Silva (1991, p. 42) que explica que,

[...] a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado grupo de alunos. Dessa forma, decidir por um objetivo e não outro, acionar uma metodologia e não outra, são também atos que revelam o posicionamento político do educador.

O ato político de educar ou ensinar está no domínio dos conteúdos específicos e na coerência em colocá-los à disposição dos alunos, dito de outra forma, a postura política do professor “[...] se corporifica no momento em que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino.” (SILVA, 1991, p. 42). Assim sendo, não basta seguir as instruções impressas no material de apoio, pois o processo educativo exige uma ação consciente e comprometida com a formação omnilateral do sujeito.

Deste modo, ao entrar em sala de aula, é importante que o educador viabilize outras estratégias de ensino e aprendizagem para enriquecer as aulas e despertar o interesse do aluno, pois o material de apoio ou livro didático representa somente um ponto de partida para introduzir os conteúdos propostos. Silva (1998, p. 71) evidencia que em algumas ocasiões, a falta de embasamento acerca dos pressupostos teóricos, faz com que o docente sinta-se “[...] desamparado no momento em que tem que ensinar ou orientar condignamente a leitura junto aos seus alunos. E, frente às lacunas teóricas, os procedimentos alternativos mais comuns é a dependência [...]” total do material de apoio ou de livros didáticos.

Durante o processo de intervenção, observou-se também que, em todas as aulas e em ambas as turmas, os alunos permaneceram sentados com as carteiras

enfileiradas. Nesse sentido, convém destacar que em aulas que envolvem o debate, o professor tem a possibilidade de organizar o espaço de aula de um modo diferente com o propósito de facilitar interação entre os envolvidos. Silva (1998, p. 39) contribui elucidando a necessidade do docente reconhecer as potencialidades das interações e dos conflitos que surgem em sala de aula, pois esses “[...] são os grandes propulsores da mudança e que naqueles ambientes onde os conflitos tem residência sadia a criticidade vigora, viceja e obviamente concretiza exemplos e testemunhos passíveis de multiplicação”.

Outra estratégia interessante é desenvolver atividades de leitura em pequenos grupos, dando um tempo necessário para que os alunos possam ler e discutir sobre a temática. “Durante esse tempo, o professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras [...]”, assim os alunos poderão compartilhar suas percepções, dúvidas e aprendizagens. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 59).

No aspecto geral, as observações demonstraram que os alunos realizaram as atividades de Leitura Literária por obrigação, se sentindo desmotivados. Mediante as essa problemática, Silva (1998, p. 77) evidencia a importância do professor buscar

[...] uma convivência mais intensa com o mundo das artes (cinema, teatro, dança, fotografia, vídeo, pintura etc.) no sentido de ativar mais ainda suas capacidades de fantasia e de invenção, levando os resultados dessas experiências para a organização dos seus programas de ensino. Além disso, é preciso retirar a sisudez da formalidade e a da normatividade dos atuais modos de ensinar, abrindo-se para a curtição das interações com os alunos.

Corroborando, Giroto e Souza (2010, p. 57) consideram que os professores podem estimular os alunos a “[...] visualizarem, fazerem conexões e contarem o imaginado-pensado-refletido durante a leitura, leva-as a um aumento de interesse e envolvimento”, visto que, ao buscar a compreensão do que fora lido, o leitor tem a possibilidade de estimular o próprio pensar, estabelecendo relação entre o texto e contexto.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade do professor estar em um processo constante de formação, a fim de propor novas metodologias de ensino, tendo em vista estimular a iniciativa e o diálogo entre professor-aluno com o intuito de propiciar ao aluno uma formação crítica e reflexiva acerca dos conteúdos abordados. (GASPARIN; VERDINELLI, 2006).

A ação pedagógica do professor deve ser subsidiada pela relação teoria e prática, pois as observações realizadas durante o processo de intervenção revelaram que quando o fazer docente não se encontra pautado em uma teoria que contemple os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos, a prática educativa se torna vazia e sem intencionalidade, dificultando a assimilação do conteúdo pelo aluno.

Mesmo diante dos diversos condicionantes externos (salário, disponibilidade de tempo para preparar as aulas, burocracia, precariedade escolar) o professor precisa “[...] olhar ativamente (com empatia) as necessidades reais e concretas das suas classes, dos seus grupos de estudantes” (SILVA, 1998, p. 48) e assim direcionar e determinar a atividade de estudo baseados nos interesses, dificuldades, possibilidades e nas potencialidades de cada aluno.

No tocante a necessidade de compreender o objeto de pesquisa em suas múltiplas dimensões, e assim, possibilitar uma visão de totalidade, o subtópico a seguir, tem como objetivo realizar a contextualização da crônica literária, *A Rocha*, assim como analisar as produções textuais dos alunos, a fim de verificar as dificuldades e avanços na leitura crítica dos alunos do 9º ano com o estudo da crônica literária.

5.2 CRÔNICA *A ROCHA*: DIFICULDADES E AVANÇOS NA LEITURA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 9º ANO

A crônica literária *A Rocha* do autor Luís Fernando Veríssimo¹⁵ foi publicada no livro *Comédias da Vida Privada* em 1994. Este livro reuniu crônicas que foram publicadas na *Revista Domingo*, no *Jornal do Brasil*, e no jornal gaúcho *Zero Hora*. Entretanto, houve outras edições de livros que reuniram coletâneas de algumas crônicas publicadas no livro *Comédias da Vida Privada*.

A crônica eleita retrata as transformações da vida cotidiana, o surgimento de novas formas de posicionamento, de relacionamentos, de comportamento social e sexual, além de mudanças de linguagem e valores sociais. (ANTONIO, 2006). A

¹⁵ Luís Fernando Veríssimo ficou conhecido pelas crônicas de humor publicadas em diversos jornais. Trabalhou como cartunista, roteirista, tradutor e publicitário, além de ser músico. Considerado uns dos escritores mais populares do Brasil, com mais de 60 publicações, entre crônicas, contos, romances e quadrinhos.

crônica *A Rocha* tem como personagem principal a figura de dona Mimosa, que por várias gerações serviu como alicerce para a preservação da ordem cultural e moral da família, como o próprio título demonstra, dona Mimosa representava “a rocha” que sustentava e preservava,

[..] a identidade da família, que se reunia e se centrava em torno dos seus conselhos. Nessa orientação de vida para a tradição e para os costumes passados, os filhos imitavam os pais, os netos imitavam os avós e essa orientação propagava-se por todos os aspectos da vida, desde as experiências profissionais até a moral. Assim, dona Mimosa estabilizava tanto os sujeitos (marido, 11 filhos, 20 netos) quanto orientava os seus “mundos culturais” e valores, de acordo com as “normas” institucionalizadas pela família: valorizar simpatias e credences populares, investir em terra, acreditar na realização profissional por meio do estudo, preservar o casamento, etc. (ANTONIO, 2006, p. 259).

Dona Mimosa era referência para seus familiares, todos a procuravam para pedir conselhos e resolver os conflitos e problemas que surgiam no interior de sua família. Contudo,

Com o passar do tempo a velha matriarca perde ou, pelo menos, vê enfraquecido o seu antigo poder sob as novas gerações. Os seus “valores, sentidos e símbolos”, até então importantes e norteadores do grupo familiar, vão entrando em choque com as novas visões de mundo. (ANTONIO, 2006, p. 259).

É possível perceber que a medida que vão ocorrendo às transformações sociais, culturais e econômicas, o prestígio e os valores da matriarca deixa de ser valorizados pelas novas gerações. Veríssimo (1995) descreve várias situações em que dona Mimosa não sabe exatamente como proceder, como na situação da descoberta de que Sidnei de 40 anos estava fazendo *jazz*, que sua neta Berenice ia sair de casa para morar com outra mulher, ou quando seu tataraneto foi lhe pedir dinheiro porque aplicara todo seu dinheiro no *open*.

Apesar da surpresa e do choque ao se deparar com essas situações, dona Mimosa procura manter a compostura e transmitir aos mais jovens os valores adquiridos ao longo de sua vida. Entretanto, seus conselhos já não eram aceitos pelos mais jovens como outrora. Observa-se que

[...] os antigos valores de dona Mimosa foram substituídos por outros: a segurança financeira pelo *open*, a terra (garantia de poder político e econômico) pela moda (butique), o trabalho pelo lazer. Também

modismos surgiram, como a dança masculina e a linguagem das gírias, que particularizam o mundo dos jovens. (ANTONIO, 2006, p. 259).

Na crônica de Veríssimo (1994) nota-se claramente a ruptura com os valores tradicionais em que dona Mimosa fora educada, instala-se uma situação de contradição entre antiga tradição e novos costumes acarretando mudanças significativas nos valores e na estrutura familiar.

Interessante ressaltar que apesar dos valores que dona Mimosa procurava conservar mediante sua família, a mesma percebeu que “o mundo lhe escapa. Seu nariz não lhe dizia mais nada. Era preciso, no entanto, resguardar a autoridade” (VERÍSSIMO, 1995, p. 117). A matriarca percebe as transformações pela qual a sociedade passou e que era preciso se adaptar a essas transformações para não perder a autoridade.

Antonio (2006, p. 259) destaca que os jovens dessa época, meados do século XX, receberam várias influências dos grupos sociais dos quais faziam parte e dos meios de comunicações de massa. Assim, “[...] a identidade das gerações é transformada, segundo as formas e sistemas culturais que as rodeiam, televisão, moda, avanços científicos, arte,” entre outros.

No aspecto geral, as situações e transformações retratadas na crônica literária *A Rocha* são constantes na história da humanidade, pois vivemos em um contexto que se transforma dialeticamente no decorrer do tempo. Assim sendo, a escolha deste texto teve como propósito instigar a percepção dos alunos acerca da dinâmica do contexto no qual estamos inseridos, visto que, as transformações culturais ocorridas na sociedade interferem nas formas de relacionamentos, na organização familiar, em questões econômicas, educacionais e na humanização do sujeito.

Levando em considerações essas premissas, a seguir serão apresentadas as descrições e análises dos textos¹⁶ produzidos pelos alunos da turma A e da turma B, a fim de verificar as dificuldades e avanços na leitura crítica dos alunos do 9º ano com atividades de Leitura Literária. Foram selecionados e transcritos literalmente

¹⁶ Por meio das dimensões apontadas no texto 1 é possível verificar a compreensão inicial e “provisória” do aluno.

conforme o seu projeto de dizer, alguns trechos do texto 2¹⁷ produzidos pelos alunos. O critério utilizado para selecionar as dimensões levou em consideração às percepções dos alunos acerca das permanências e transformações nos valores norteadores das relações familiares, assim como, das influências dos sistemas culturais na construção da identidade do sujeito.

A atividade de produção textual (apêndice A10) contemplou alguns critérios com o intuito de direcionar o aluno no seu processo de síntese, quais sejam: citar a percepção acerca da mensagem do texto; parte da obra que chamou mais sua atenção, a vivência de alguma experiência ou situação parecida com o do texto, e a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio da crônica. No quadro 21 é possível visualizar as dimensões apontadas pelos alunos de ambas as turmas.

Quadro 21 - Dimensões apontadas pelos alunos - Turma A e Turma B

Texto 1 - Dimensões	T - A Qtde	T - B Qtde	Texto 1 - Dimensões	T - A Qtde	T - B Qtde
Dimensão Valores Familiares	14	13	Dimensão Valores Familiares	14	9
Dimensão Cultural	15	5	Dimensão Cultural	7	6
Dimensão Educacional	0	4	Dimensão Histórica	3	1
Dimensão Histórica	1	2	Dimensão Educacional	2	2
Não contemplou a proposta	3	5	Não contemplou a proposta	1	1
Não entregou	1	2	Não entregou	5	10

Fonte: A autora.

No momento da intervenção na turma A, constatou-se a presença de vinte e um alunos e na turma B, vinte e dois alunos. No quadro 21, é possível visualizar o quanto a dimensão dos valores familiares foi a mais citada nas suas produções textuais. Na turma A, observa-se que tanto texto 1, como texto 2, possuem o mesmo índice. Já na turma B, observa-se que treze alunos citaram-na no texto 1, e no texto 2 apenas nove alunos.

Nas transcrições abaixo é possível observar alguns dizeres dos alunos da turma A¹⁸ e da turma B¹⁹ referentes aos valores familiares. Percebemos que os

¹⁷ O texto 2 refere-se a produção textual realizada após a efetivação das atividade de leitura. Representa a síntese final (catarse) do aluno.

¹⁸ Com o intuito de preservar a identidade dos alunos participantes deste estudo, os nomes dos alunos citados da turma A, foram identificados como "Aluno A" mais um número identificador que cada aluno recebeu no processo de análise textual.

¹⁹ Os alunos da turma B foram identificados como "Aluno B" mais o número identificador que recebeu no processo de análise textual.

alunos A2 e A6 enfatizam a experiência e a sabedoria de dona Mimosa e se limitam a descrever o quanto a personagem principal era experiente e sábia, pois parecem não perceber as contradições presentes no texto, às permanências e transformações que ocorreram ao longo do tempo.

[...] tudo passava pela dona Mimosa por ela ter experiência era uma pessoa muito sábia e todos procuravam escutar seu concelhos porque nunca falhavam. (Aluno A2).

[...] antes a família de dona Mimosa pedia a opinião dela, por ela ser uma pessoa mais velha, por saber o que fazer em todas as situações. (Aluno A6).

[...] todos que tinha duvida, não sabia o que fazer ou queria uma opinião sabia onde encontrar sua resposta (Aluno B5)

Do fato dela saber sobre a cultura de ser uma mulher vivida de muitos anos antigos, dona mimosa sempre foi uma mulher prestigiada por sua velhice [...] (Aluno B20)

*[...] **minha avó ela é a informação de tudo** porque ela é a mais velha se sabe mais. (Aluno B26)*

Já os alunos B5, B20 e B26, enfatizaram o prestígio e a experiência de vida de dona Mimosa, demonstrando respeito aos saberes as gerações mais velhas, como exemplo, pode-se destacar os dizeres do aluno B26 que afirmou; *minha avó ela é a informação de tudo*, demonstrando claramente que em sua família, a avó, é um dos pilares que orienta os familiares devido à experiência de vida adquirida com o tempo. Nos trechos abaixo, os alunos A8, A30, B16 e B18 enfatizam a experiência e a sabedoria da matriarca já não tão valorizadas por seus familiares.

Eu percebi que o texto fala sobre um avanço na vida em questão de tempo, mudanças, em que dona Mimosa “A Rocha” da família, conselheira, percebe que tudo mudou [...] (Aluno A8).

[...] a mensagem que o autor quer passar é para você escutar os mais velhos, pois eles podem ter coisas boas para encinar, mas tudo com limite aceite algumas coisas, mas não tudo porque mesmo que sejam velhos e experiente eles não sabem de tudo, o tempo deles foi diferente dos dias de hoje [...] (Aluno A30).

[...] Eles já acreditavam mais em outras coisas que eles viam por ai do que nos sábios concelhos de Dona Mimosa, conselhos que

*sempre ajudaram as pessoas de sua família a tomar certas decisões.
(Aluno B16)*

[...] no começo todo mundo pedia opinião para dona mimosa e seguiam o que ela falava e depois de um tempo pediam a opinião dela so que também tinham sua idéia própria. (Aluno B18)

Esses alunos demonstraram que os antigos valores e a experiência de vida dos mais velhos passaram a ser questionados devido às transformações que vêm ocorrendo ao longo do tempo no contexto sociocultural. Eles conseguiram perceber que a crônica retrata um conflito de gerações, resultando uma situação de contradição entre os valores da família tradicional e as formas de comportamento da nova geração que são impulsionadas pelos movimentos culturais disseminados pelos meios de comunicação, causando um impacto nos valores que orientam as relações familiares.

Em relação a dimensão cultural, na turma A, quinze alunos apontaram essa dimensão no texto 1, e no texto 2 constatou-se que sete alunos fizeram referência a esta dimensão. Na turma B, cinco alunos citaram a dimensão cultural no texto 1, e seis alunos no texto 2. Foi possível verificar que não houve grandes avanços na percepção dos alunos acerca destas dimensões. Abaixo podemos observar alguns dizeres dos alunos de ambas as turmas que caracterizam a dimensão cultural.

*[...] Os tempos vão mudando que as pessoas não vão ser mais as mesma que os conselhos dos avós eles não prestam mais atenção
(Aluno A5).*

*[...] As pessoas foi crescendo e as geração foi mudando e que ninguém mais queria escutar mas os conselhos de dona mimosa
(Aluno A9).*

Observa-se que os alunos A5 e A9 se limitaram a descrever a desvalorização da experiência de vida dos idosos pela geração mais jovem, demonstrando assim, uma percepção fragmentada e de senso comum do texto literário. Essa fragmentação induz o indivíduo a pensar de forma isolada, não enxergando a totalidade que permeia a realidade concreta no qual estamos inseridos (KONDER, 2005). Nesse sentido, Ferreira e Duarte (2010) explicam que a literatura em uma perspectiva lukacsiana tem como pressuposto possibilitar ao sujeito superação da fragmentação produzida pelo sistema capitalista.

Nos dizeres abaixo, os alunos A27 e A14, apontaram as mudanças no comportamento social, nas escolhas sexuais, nas formas de vestir e de falar, revelando a ruptura com a antiga tradição. Se faz notar que o aluno A28 relaciona as transformações culturais que vem ocorrendo no contexto mundial com a disseminação das mídias de massa, demonstrando avanços na superação da visão fragmentada.

[...] que tudo muda com o tempo e as pessoas também como troca de sexo e jeito de se vestir, de se comportar e falar e etc. (Aluno A 27)

O texto fala de mudansas que ouve na família, que nos dias de hoje estão acontecendo também com a mudanças sexuais. (Aluno A14)

O mundo mudou e a cultura do Brasil não é mais a mesma nos estamos influenciados pela mídia [...] (Aluno A28).

[...] muitas vezes sem perceber somos influenciados pela mídia a comprar roupas, bebidas, eletronicos, automóveis e etc. (Aluno B11)

[...] as pessoas são facilmente manipuladas pelas mídia, e deixam muitas vezes de acreditar em conselhos que os ajudaram por muito tempo (Aluno B16)

Em relação aos alunos da turma B, nota-se que na dimensão cultural os alunos B11 e B16 enfatizaram a influência da mídia nas formas de consumo e nos valores que norteiam a organização familiar. Esses alunos tentaram associar os vídeos exibidos durante o processo de intervenção com as mudanças culturais, as transformações dos valores familiares e do comportamento social.

Retomando as análises dos dados do quadro 21, observou-se que no texto 1, somente um aluno citou a dimensão histórica e no texto 2, três alunos. Em relação a dimensão educacional somente dois alunos apontaram esta dimensão. Na turma B, a dimensão educacional e histórica também foram lembradas, sendo que, no texto 1, 4 alunos apontaram esta dimensão e no texto 2, observou-se que houve um decréscimo, visto que somente dois alunos se lembraram da dimensão educacional.

Na dimensão histórica, dois alunos citaram-na no texto 1 e no texto 2, somente um aluno fez referência a essa dimensão. Nos trechos transcritos abaixo é possível visualizar alguns dizeres selecionados do texto 2, referente as dimensões histórica e educacional da turma A e B.

[...] antigamente era melhor, em um certo ponto era, mas nem tanto quanto ela pensava até porque antes teve 2 guerras mundiais [...] dona mimosa com 100 anos de vida ainda estava lucida, o que é difícil de se ver (Aluno A30).

[...] ela praticamente viveu no começo da proclamação da república que ela tinha uma noção do começo dos séculos. (Aluno B20)

Eu achei que ela estava certa ao corrigir seu neto que não queria estudar. (Aluno A28)

[...] que sempre há algo há mais para aprender na vida. (Aluno B11)

[...] o Maneco não queria estudar e dona Mimosa falou trás ele aqui porque ela disse isso porque pensam que a escola é chata pode até ser mas você sabe que se você estudar mas pra frente seu esforço vai ser garantido. (Aluno B26)

Observa-se que na dimensão histórica, os alunos A30 e B20 tentaram situar a personagem em um contexto histórico enfatizando a lucidez e longevidade de vida de dona Mimosa. A dimensão educacional citada pelos alunos A28, B11 e B26 revela que os mesmos se posicionaram mediante a situação retratada na obra demonstrando a importância da escola enquanto espaço de aprendizagem e busca pelo conhecimento. Nesse sentido, Costa e Lastória (2014, p. 6) ressaltam que a literatura tem como finalidade mover

[...] a subjetividade individual rumo às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano, ou seja, apresenta ao sujeito receptor situações nas quais decisivas experiências humanas despontam intensificadas e configuradas de modo que consigam impulsionar a subjetividade do leitor para além da cotidianidade, isto é, a um caminho que desembocará tanto no núcleo da própria personalidade como no da realidade social.

No entanto, este processo de transformação que a literatura possibilita ao leitor é uma construção que envolve uma série de dimensões como, questões políticas, culturais, sociais, pedagógicas entre outras.

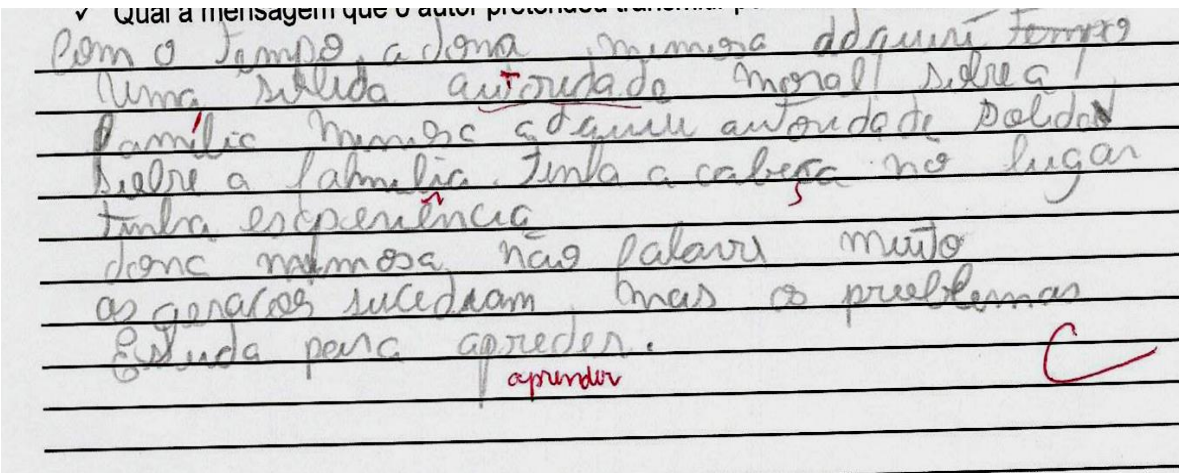
As análises dos dados do quadro 21, demonstrou que na turma A, no dia da produção do texto 1, apenas um aluno não estava presente ou não entregou a atividade. Em relação a produção do texto 2, cinco alunos não estavam presentes ou não entregaram a atividade. Constatou-se também, que três alunos não conseguiram contemplar a proposta da atividade no texto 1, e no texto 2, apenas um aluno não contemplou a proposta da atividade.

Na turma B, apenas dois alunos não entregaram o texto 1 ou estavam ausentes. Em relação ao texto 2, os dados indicaram que dez alunos estavam ausentes ou não entregaram a atividade de produção textual. Observou-se também que cinco alunos não conseguiram finalizar o texto ou não conseguiram registrar suas percepções por meio da produção textual e, em relação ao texto 2, dez alunos estavam ausentes ou não entregaram a atividade de produção textual.

Em suma, os alunos que não conseguiram contemplar a proposta de atividade, não elaboraram um texto coerente, copiaram um parágrafo qualquer da crônica ou não finalizaram o texto. Ao acompanhar a efetivação da proposta de intervenção foi possível certificar que os alunos apresentaram muitas dificuldades na elaboração do texto.

As observações revelaram que os alunos sabiam discorrer sobre o que fora lido de forma oral, no entanto, como demonstra o quadro 22, a grande dificuldade estava em transcrever em forma de texto suas considerações acerca da crônica.

Quadro 22 - Atividade de produção textual final

<p>Catarse - Texto 02 Crônica – A Rocha</p>
<p>Aluno A17</p>
 <p>Qual a mensagem que o autor pretende transmitir?</p> <p>Com o tempo, a dona memora adquire tempo uma sábia autoridade moral sobre a família memora a autoridade de Dedele sobre a família. Tinha a cabeça no lugar tinha experiência. dona memora não falava muito as gerações sucediam mas os problemas estuda para aprender.</p>

Fonte: A autora

Mediante as dificuldades apresentadas, torna-se necessário entender que a escrita exige certo grau de abstração, visto que, para escrever o aluno precisa substituir aspectos sensoriais da fala, ou seja, os símbolos de imagens sonoras pelos signos escritos, no qual a grande dificuldade é a qualidade de abstração, pois a escrita é um tipo de fala dirigida a alguém ausente ou imaginário. Na fala, os alunos geralmente realizam as operações mentais inconscientemente, porém, a escrita exige um grau de consciência da ação executada. (VIGOTSKI, 2008).

Ao observar o quadro 22, é possível visualizar os sinais de correção da professora P1. Contudo, a correção realizada não apontou indícios de uma prática dirigida à formação de um leitor crítico, ou seja, foi realizada somente a correção gramatical e ortográfica do texto de forma mecânica.

Essa prática demonstra uma prática atrelada às concepções mecânica e reducionista como, decodificação, alfabetização, instrumentos de aprendizagem de normas gramaticais, entre outros. Concordamos com Silva (1986), que evidencia que o ato de ler não se restringe em decodificar e codificar a palavra escrita, visto que, um texto se refere a um fenômeno que acontece em um determinado contexto, servindo de ponte para a realidade concreta.

Em relação a quantidade expressiva de alunos que não realizaram ou não entregaram os textos, pressupõe-se que este fato ocorreu devido a aproximação do término do ano letivo de 2015, visto que, alguns alunos quando questionados acerca da causa de não estarem realizando as atividades responderam: *para que vou fazer a atividade, eu já reprovei mesmo* ou *eu já passei de ano, não preciso de mais de pontos*.

Percebe-se por meio desses dizeres que os alunos só realizaram as atividades em função de uma nota, visto que as professoras geralmente atribuíam pontos para aqueles que efetuavam as atividades. Deste modo, os alunos que já haviam conseguido a pontuação necessária para a aprovação para a série seguinte ou aqueles que já se consideravam reprovados não se importavam em frequentar a escola ou em realizar as atividades propostas.

É possível observar a preocupação e a valorização do quantitativo (nota/pontuação) em detrimento aos aspectos qualitativos, ou seja, alguns alunos ainda não desenvolveram a percepção da importância da escola enquanto possibilidade de acesso ao saber elaborado e fonte de desenvolvimento psíquico e

humano. Outro fator que influenciou na execução das atividades é que em dias chuvosos muitos alunos não iam para a escola, prejudicando assim o desenvolvimento das atividades em todas as disciplinas.

Durante o desenvolvimento das atividades propostas no material de apoio, observou-se que os alunos de ambas as turmas apresentaram muitas dificuldades na elaboração de suas respostas. Alguns não conseguiram expressar sua percepção por meio da escrita, assim como identificar a ideia central do texto.

Outros, não conseguiram relacionar o tema do texto com acontecimentos de seu cotidiano. Entretanto, quando questionados sobre a figura dos avós em sua família, eles conseguiram identificar aspectos em comum com a dona Mimosa. A seguir, no quadro 23, é possível visualizar a produção textual de um dos alunos da turma B.

Quadro 23 - Atividade de produção textual inicial e final

Prática social inicial - Texto 01
Crônica – A Rocha

Aluno B28

... e a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio do texto.

- O texto fala sobre a mudança dos tempos de hoje, que está saindo do controle dos meus velhos.
- O tempo de mudança muito que está as mulheres estão se querendo!
- A meta quer sair de casa.
- Sim minha tia saiu de casa.
- Que antigamente a que só ia um copinho de um os velhos e aí ela, um dia está assim tem que dizer

Catarse - Texto 02
Crônica – A Rocha

Aluno B28

O texto passa uma lembrança
 muito bonita sob um lindo céu
 azul e aconselho os netos e bisnetos
 ele tem 100 anos e tem um nariz
 bem para tomar decisões.
 Eu acho que ela estava certo ao
 corrigir seu neto que não queria
 estudar.
 Também gostei da maneira
 que ela se aconselha a todos.
 A parte interessante é que ela
 vive o fato do ~~be~~ Berenice in mirror
 com o valdirene.
 O mundo mudou e a cultura do
 Brasil não é mais a mesma
 hoje estamos influenciados pela
 mídia e as redes sociais
 mais rápidas, as de 100 anos atrás
 os acontecimentos de dentro em casa
 vale para a época dele e hoje
 já não vale mais.

Fonte: A autora

Nota-se no quadro 23, que mediante aos tópicos elaborados com o propósito de direcionar a produção textual, alguns alunos apresentaram uma resposta contemplando cada item, mesmo após a professora ter explicado que não se tratava de um questionário e que os tópicos eram apenas para orientar e ajudá-los na redação do texto, haja vista, que as situações de ensino com leitura, deve estabelecer possibilidades para o leitor “[...] ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto”. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 55)

Já as produções contidas no quadro 24, revelaram que apesar dos alunos terem demonstrado algumas fragilidades em relação às dimensões trabalhadas durante as aulas, houve avanços nas percepções dos alunos.

Quadro 24 - Atividade de produção textual inicial e final**Prática social inicial - Texto 01**
Crônica – A Rocha**Aluno A19**

é o conflito entre os vários velhos e os vários
menores.
A parte a qual o menino estava com alguns de
ela aconselhou o menino para colocar um algodão
dentro da boca.
Eu sempre peço conselhos a um amigo a qual
é mais sábio do que eu.
Na minha opinião eu tem pessoas que dão
conselhos e conselhos, mas chega um momento
que as pessoas vão de um lado logo por que o
lado do joelho é mais largo e etc.

Catarse - Texto 02
Crônica – A Rocha**Aluno A19**

O texto apresenta uma família, a qual um
dos membros desta família se chama Dona
Mariana que é uma mulher com uma idade
avançada. A pessoa se chegou a ela para
pedir conselhos pois ela tem uma pessoa
relacionada com a vida.
Com a parte a qual mais me chamou
atenção foi o período que esta família passa
por uma mudança.
Na minha família não houve nenhum
caso parecido com este, mas tem sim uma
pessoa a qual dá outros conselhos
a ela.
A mensagem a qual o texto transmite é
que em algum momento da vida nós
podemos passar por alguma mudança seja lá
qual for.

Prática social inicial - Texto 01
Crônica – A Rocha

Aluno A23

Quando percebi que o texto mostra o quanto em algumas famílias (não em todas) os pais ouvidos recorrem aos mais velhos para coisas simples e decisões importantes, no texto a narrativa dona mimosa é sempre procurada em todas as questões familiares.

O final do texto me chamou muito a atenção pois levanta uma questão de sexualidade e mostra que dona mimosa não tem reação ao amor e assédio, mostrando como o mundo mudou.

Fui nunca vivenciar esse tipo de experiência na minha família, mas eu particularmente gostaria de muita opinião e ajuda tanto com essa crônica transmitir que por mais que os mais velhos tenham sabedoria e nos deem conselhos o mundo está evoluindo e existem assuntos dos quais eles não compreendem pois no seu tempo não existia.

Catarse - Texto 02
Crônica – A Rocha

Aluno A23

Quando percebi como em famílias grandes existe uma grande procura aos mais velhos, mas que com a passagem de tempo e a modernização essa procura diminuiu.

No texto o pai mais velho me chamou a atenção lendo as passagens que mostravam as mudanças do mundo no decorrer do tempo, tais como a falta de interesse do neto para os estudos e a questão sexual abordada no fim do texto um caso de homossexualidade.

Fui nunca vivenciar situações como estas na minha família, mas gostaria muito ter uma pessoa para pedir conselhos.

Fui creio que o autor tentou passar uma mensagem de mudança, as mudanças do mundo, os novos casos, o desinteresse estudantil de hoje e como a passagem de tempo afetou o lar de dona mimosa por o mundo e as coisas contidas nele mudarem tanto, e por seus conselhos passarem despercebidos aos mais jovens.

Fonte: A autora

No aspecto geral, as produções textuais demonstraram que os alunos perceberam as transformações pela qual passou a família de dona Mimosa. Entretanto, ao analisar a totalidade dos textos produzidos pelos alunos de ambas as turmas, ficou comprovado que algumas produções contemplaram apenas um relato superficial das situações que mais lhe chamaram a atenção, ou seja, nem todos conseguiram se posicionar e demonstrar uma visão crítica acerca do que fora lido.

É possível supor que muitos alunos não tiveram a percepção de que a crônica *A Rocha* é um texto permeado de contradições, e que o conflito entre as gerações apresentadas pelo autor na família de dona Mimosa, representa o movimento dialético que vão resultando em mudanças culturais, econômicas, sociais que movimentam a história das sociedades. Contudo, sabemos que a compreensão de um texto depende das instruções dos professores, pois,

O leitor, desconhecendo a finalidade da leitura, o porquê de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. [...] Todavia, ao explicar-lhes a finalidade e elaborar conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida e vivenciando com elas as diversas estratégias de leitura, o professor permite que, em sala de aula, reapareça o interesse por essa atividade e haja necessidade de realizá-la. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 52).

As autoras ainda evidenciam que a qualidade do processo de aprendizagem depende da forma como o professor conduz sua aula. Assim, se os alunos não entendem, talvez seja necessário reformular suas aulas tendo em vista as dificuldades e possibilidades da sala.

Nesse sentido, Marx (1985) esclarece que as categorias que compõem a totalidade não são estáticas, todas as categorias se movimentam dialeticamente. Os produtos e as relações históricas são transitórias, pois existe um movimento de forças produtivas que renovam as relações sociais e as ideias que se formam, sendo que a única coisa que se mantém imutável é a abstração do movimento.

Diante dessa premissa, torna-se necessário considerar que os alunos estão inseridos em um contexto dinâmico e em constante transformação, assim sendo, a práxis pedagógica deve se inserir neste movimento dialético com o intuito de buscar a transformação da ação docente em sala de aula visando a formação humana do aluno.

Ademais, vimos neste subtópico, por meio das análises e descrições dos textos produzidos pelos alunos de ambas as turmas, que a formação do leitor crítico é um processo complexo que envolve uma multiplicidade de dimensões que necessita ser analisada com mais profundidade e em sua totalidade. Desta forma, a fim de dar sequência ao desafio de desvelar a realidade e visualizar possibilidades para a formação de leitores críticos no próximo subtópico será dada a continuidade das descrições e análises das produções textuais dos alunos do 9º ano referente à crônica *O Ceguinho*, tendo em vista apreender as dificuldades e avanços na leitura crítica dos alunos do 9º ano com o uso da crônica literária.

5.3 CRÔNICA O CEGUINHO: DIFICULDADES E AVANÇOS NA LEITURA CRÍTICA DOS ALUNOS DO 9º ANO

A crônica literária *O ceguinho*, foi escrita pelo autor Stanislaw Ponte Preta²⁰, sendo publicada no livro *Gol de Padre* da coleção para Gostar de Ler volume 23. Este livro traz uma coletânea de crônicas que foram publicadas originalmente em jornais nas décadas de 50 e 60 na cidade do Rio de Janeiro.

O ceguinho de Stanislaw Ponte Preta narra a história de seu Júlio, um deficiente visual que “[...] nenhum oftalmologista, seja qual for a amplitude de seus conhecimentos oftalmológicos, jamais poderá curar: o cego por necessidade.” (PONTE PRETA, 2003, p. 97). Seu Júlio conta que começou sua carreira de deficiente por necessidade como “perneta” na porta da igreja. Entretanto, ocorreu que um dia, o mesmo acabou sendo preso, pois o chefe de polícia da cidade resolveu organizar uma campanha para acabar com a mendicância, e assim endireitar o Brasil.

Ao ganhar a liberdade, seu Júlio virou cego por necessidade. Mas antes de voltar para as ruas como cego, treinou dia e noite, aproximadamente por dois meses com uma venda nos olhos. Stanislaw Ponte Preta fez questão de ressaltar, o orgulho com que o protagonista da história relembra a situação, tamanha a perfeição alcançada em se fingir de cego, tanto que nunca foi preso pela polícia. Na crônica, o

²⁰ Stanislaw Ponte Preta era o pseudônimo do jornalista e escritor Sérgio Porto. Esse personagem foi criado pelo autor no ano de 1951. O sucesso do personagem foi tanto que o mesmo acabou adquirindo uma personalidade própria devido a forma peculiar de conversar com o público e da utilização de uma linguagem leve e descontraída.

personagem seu Júlio ironicamente chega a afirmar que “[...] Cego vê longe. Mal surgia um polícia suspeito e eu me mandava a 120.” (PONTE PRETA, 2003, p. 97).

Todavia, com o passar do tempo, o personagem percebe que as formas de mendicância estavam aumentando e se diversificando, de modo que a polícia havia se tornado omissa. Com a desorganização administrativa da cidade e a miséria nos países subdesenvolvidos, a mendicância já não era mais rentável, sendo assim, seu Júlio abandonou a profissão de ceguinho e foi trabalhar como lavador de carros, pois percebeu que com o tempo teria mais gente pedindo esmola do que dando esmola.

Stanislaw retrata situações vivenciadas por personagens comuns do cotidiano, realizando uma crítica à situação política, econômica e social da época. O autor possui uma narrativa descontraída que carrega em seu bojo um humor irônico que faz o leitor se divertir e ao mesmo tempo questionar a realidade posta.

A crônica literária *O ceguinho* é um retrato da situação vivenciada por aqueles que vivem a margem. Por um lado, o protagonista da obra demonstra ser um sujeito oportunista e esperto que usa uma série de artimanhas para sobreviver, porém, em contrapartida o mesmo é vítima da própria alienação ao se sujeitar a um sistema social, político e econômico omissos aos problemas sociais.

Apesar dos escritos de Stanislaw representarem uma visão da sociedade da década de 60, percebe-se que o tema tratado pelo autor ainda permanece atual. Foi esse caráter atemporal e a aproximação do tema com a realidade vivenciada pelos alunos que motivou a escolha da crônica como instrumento de intervenção.

A seguir serão apresentadas as descrições e análises das produções textuais dos alunos de ambas as turmas do 9º ano, tendo em vista desvelar as dificuldades e avanços na apropriação da leitura crítica. Ressalta-se que os critérios estabelecidos para a produção textual tiveram como pressupostos apreender as percepções dos alunos acerca da mensagem do texto, as situações descritas na crônica que mais chamaram a atenção dos alunos, a relação que o mesmo estabeleceu entre texto e contexto e a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio da crônica.

Ressalta-se que a unidade 2 da organização do ensino contemplou dois momentos de produção textual. O primeiro momento da produção textual (texto 3) ocorreu logo após a leitura da crônica literária *O ceguinho* e teve como objetivo apreender a percepção inicial do aluno acerca do que fora lido. O segundo momento

da produção textual (texto 4) ocorreu logo após a finalização dos estudos relacionados a crônica.

Assim como no subtópico anterior, foram selecionados e transcritos literalmente conforme seu projeto de dizer, alguns trechos do texto 4 (catarse) produzidos pelos alunos. O critério utilizado para a produção dos dados levou em consideração as percepções dos alunos referentes às dimensões históricas, conceitual e político-social.

No quadro 25, é possível visualizar as dimensões apontadas pelos alunos em suas produções textuais. Observa-se que na turma A, sete alunos apontaram a dimensão político-social no texto 3 e no texto 4, quatorze alunos. Na turma B, seis alunos citaram-na no texto 3 e no texto 4, onze alunos.

Quadro 25 - Dimensões apontadas pelos alunos 9º A - Turma A e Turma B

Texto 3 Dimensões	T-A Qtde	T-B Qtde	Texto 4 Dimensões	T-A Qtde	T-B Qtde
Dimensão Social	7	6	Dimensão Social	14	11
Dimensão Ética	4	4	Dimensão Conceitual	2	3
Dimensão Conceitual	2	2	Dimensão Ética	1	2
Não contemplou a proposta	6	2	Não contemplou a proposta	2	5
Não entregou	5	6	Não entregou	4	4

Fonte: A autora.

Nas transcrições abaixo é possível visualizar alguns dizeres dos alunos referentes à dimensão político-social que foram retirados do texto 4. Observa-se que os alunos A2, A28, A25 e A26, responsabilizam os políticos pela situação de abandono das classes que vivem a margem. A fala do aluno A28 revela que o mesmo, relacionou as discussões realizadas durante as aulas com a realidade em que se encontra inserido ao afirmar que os “[...] *governantes não apoiam a educação [...] e muito menos nas penitenciárias, asilos, e eles fecham muitas escolas se aquele mendigo tivessem estudados eles não passariam por isso muitos presos não estariam lá [...]*”.

[...] é vergonhoso tantas pessoas precisarem fingir-se de deficiente para ganhar dinheiro por causa de políticos que em vez de ajudar o país a crescer em trabalho, moradia, emprego, a unica coisa que vemos “crescer” é a conta bancária dos políticos. (Aluno A2)

O governo poderia ajudar mais os moradores de rua. (Aluno A25)

[...] deputados ou pessoas do grande governo eles não liga para os pobres [...]. Quando eles fazem greve ou para lização ele chama nois de vandalos etc. (Aluno A26)

[...] nossos governantes não apoiam a educação [...] e muito menos nas penitenciarias, asilos, e eles fecham muitas escolas se aquele mendigo tivessem estudados eles não passariam por isso muitos presos não estariam lá [...] é a triste realidade do Brasil. (Aluno A28)

Nesse sentido, ressalta-se que a escola está inserida em uma região de periferia, no qual ocorrem muitos problemas sociais relacionados às drogas, à criminalidade e baixo poder aquisitivo das famílias. Para essa comunidade, a escola e os projetos sociais representam uma possibilidade de superação das dificuldades sociais e econômicas nas quais muitos se encontram.

Os trechos transcritos abaixo demonstram que os alunos A8 e A14, atribuem o aumento de números de moradores de rua ao desemprego. Já o aluno A30 justifica que o personagem principal abandonou a “profissão ceguinho” em virtude do aumento da quantidade de pessoas pedindo dinheiro nas ruas. Os dizeres do aluno A30, revelam que o mesmo conseguiu associar o aumento da mendicância com a situação de desemprego decorrente da situação econômica do país. Nesse sentido, as pessoas que estão expostas a situação de desemprego acabam se sujeitando a viver nas ruas mendigando.

[...] o trabalho, emprego está difícil demais no Brasil que as pessoas em geral estão arrumando “jeitos” para ganhar dinheiro, umas realmente precisam, outras nem tanto, outros não pois não querem trabalhar, outros já não podem. (Aluno A8)

[...] Esta aumentando o número de moradores de rua por causa do desemprego. (Aluno A14).

A parte que me chamou a atenção foi ele falar que tava aumentando a concorrência, ate entendi o que ele quis dizer e que com essa falta de trabalho essa onde de desemprego ta cada vez maior e as pessoas opinão pra isso (ser morador de rua). (Aluno A30).

[...] ninguém sabe a história da pessoa [...] ninguém deve julgar o outro sem saber o porque disso. (Aluno A5).

Eu tinha uma opinião muito feia dos moradores de rua, eu achava que eles eram safados, sem vergonha, mas com o projeto OBEDUC eu consegui enxergar que eles podem fingir serem cegos ou alejados para conseguir dinheiros, mas nós não sabemos a história de vida deles. (Aluno A10).

Interessante destacar que os alunos A5 e A10 perceberam que é necessário analisar os fatos além das aparências antes de emitir um juízo de valor, visto que, os problemas sociais que ocorrem em nossa sociedade, são consequências de inúmeros fatores como o desemprego, a baixa escolaridade do sujeito, questões econômicas e políticas, entre outras dificuldades decorrentes do sistema capitalista.

A seguir, nas transcrições abaixo é possível visualizar os dizeres de alguns alunos da turma B em relação à dimensão social. Os alunos B1, B3, B18, B31 destacaram que o preconceito é um dos fatores que dificultam a inserção de pessoas marginalizadas no mercado de trabalho, o que acaba favorecendo o aumento da exclusão social no país.

[...] eu já vi muitas pessoas pedindo esmolas mas que elas não tem a oportunidade de trabalho como os outros se elas arrumar trabalho vai ser vista não como um trabalhador mas como um mendigo vai ser sempre atingido pela nossa sociedade preconceituosa do nosso Brasil. (Aluno B1).

[...] as vezes eu penso que as pessoas que moram na rua a metade delas são discriminadas e não arrumam empregos causa das suas condições de moradia. (Aluno B3).

[...] não consegue emprego pelo preconceito das pessoas, as pessoas tipo elas reparam nas suas roupas no seu físico e tals e não reparam nos seus talentos (Aluno B18).

[...] tem muitos mendigos por entre as ruas do Brasil. Eles paçao frio e não consegue mudar isso, por causa do preconceito. (Aluno B31).

Os dizeres dos alunos refletem a problemática do estigma que normalmente o marginalizado carrega devido a sua origem, como, a forma de se vestir ou pelo fato de morar em determinada localização. Pressupõe-se que esta situação, faz parte da realidade vivenciada por muitos alunos dessa comunidade, que de certa forma representa uma pequena parcela daqueles que vivem à margem da sociedade.

É importante destacar que embora a Organização do Ensino com Atividades Intervencionista não tenha contemplado a dimensão ética²¹, observou-se que alguns

²¹ Em uma perspectiva marxista “a ética se ocupa da moral no sentido de buscar a ponderação de ações morais (assim, práticas) concluindo-as certas ou erradas.” (CUNHA; DIAS, 2016, p. 37)

alunos realizaram comentários que remeteram a esta dimensão. O quadro 24, demonstra que quatro alunos da turma A, apontaram a dimensão ética no texto 3, sendo que no texto 4 apenas um aluno fez referência a essa dimensão. Em relação à turma B, observou-se que quatro alunos citaram-na no texto 3, no texto 4 somente três alunos.

Nos trechos abaixo é possível visualizar alguns dizeres dos alunos que fizeram referência a esta dimensão. Os alunos A6, B10, B12 apontaram a falta de honestidade de pessoas que querem ganhar a vida fácil fingindo serem deficientes.

[...] muitas pessoas abusam de algumas situações sérias para ganhar dinheiro fácil, sem trabalhar, tiram dinheiro talvez de uma pessoa que realmente precisa, que não tem condições de trabalhar. (Aluno A6)

[...] Eu acho que a mensagem do texto é que tem muitas pessoas no mundo tentando ganhar a vida fácil. (Aluno B10)

[...] Fico pensando na criatividade desse tipo de “cego” na minha opinião isso é coisa de vagabundo. (Aluno B 12).

Esses dizeres revelaram que os alunos não associaram o problema central com outras dimensões abordadas durante as aulas. Não podemos negar que realmente existe aquele que usa a deficiência para ganhar dinheiro fácil, mas é necessário considerar que os problemas sociais que encontramos ao nosso entorno são consequências de uma série de fatores que envolvem questões política, culturais, econômicas, ideológicas entre outros. Faz-se necessário analisar todas as categorias que compõe o objeto em questão, antes de emitir um juízo de valor.

Nesse sentido, Marx (1985, p. 131) explica que para entender a história e os princípios de cada acontecimento é necessário examinar minuciosamente quem são os sujeitos em questão, as suas necessidades, suas forças produtivas, os modos de produção vigente, as matérias-primas de sua produção, quais são as relações sociais estabelecidas no contexto que resultavam as condições de existência. Enfim, é necessário considerar “[...] os homens como autores e atores de sua própria história.”

Retomando aos dados do quadro 25, foi possível visualizar que na turma A, apenas dois alunos realizaram a abordagem da dimensão conceitual, tanto no texto 3 como no texto 4. Na turma B, apenas dois alunos apontaram a dimensão tanto no

texto 3 como no texto 4. Nas transcrições a seguir, os alunos descrevem os tipos de cegos que a crônica *O Ceguinho* revela:

Que a três espécie de cego como: cego de nascença, cego com o tempo, e cego por opinião (Aluno A27).

[...] falando nos tipos de cegos o texto aponta três tipos: o cego de nascença, o que ficou cego em vida e o “cego” por necessidade, que é como uma profissão. (Aluno B12).

Interessante ressaltar que o aluno B12 explica que o *cego por necessidade, que é como uma profissão*, revelando que fingir-se de deficiente tornou-se uma forma de ganhar dinheiro e de sobrevivência. A naturalização de fatos e situações que ocorrem em nosso entorno remete para o estado de alienação e o “[...] completo esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais [...]” (DUARTE, 2013, p. 96) em que somos submetidos na contemporaneidade.

Corroborando, Silva (1986, p.17) explica que a função social da leitura é de possibilitar a reflexão e compreensão da realidade, “[...] a leitura reveladora da palavra se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação, como calculadas e impostas pelo regime dominante”.

Para a superação desta condição é essencial que a população tenha pleno acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade de forma igualitária. As autoras Malanchen e Santos (2014, p. 117) enfatizam que “[...] a formação de um ser humano omnilateral, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano”.

Retomando as análises dos dados contidos no quadro 25, foi possível verificar que no texto 3, seis alunos da turma A não conseguiram contemplar a proposta da atividade, ou seja, estes alunos apresentaram em suas produções textuais uma percepção sincrética e confusa de difícil entendimento. Em relação ao texto 4, notou-se que apenas dois alunos não conseguiram contemplar a proposta da atividade. Essa constatação demonstra que as discussões e atividades dirigidas que ocorreram durante as aulas auxiliaram os alunos a organizar e sistematizar suas percepções acerca do texto lido. Constatou-se ainda, que cinco alunos não entregaram o texto 3 e quatro alunos não entregaram o texto 4.

Em relação à turma B, observou-se que tiveram àqueles que não contemplaram a proposta da atividade no texto 3, com dois alunos, e cinco alunos no texto 4. Houveram ainda, seis alunos que não entregaram o texto 3, e quatro alunos que não entregaram o texto 4. No quadro 26, encontra-se a produção textual final de um aluno da turma B. Nota-se que o mesmo não apontou nenhuma das dimensões abordadas durante as aulas, demonstrando dificuldades em expressar sua percepção acerca da crônica literária.

Quadro 26 - Atividade de produção textual final

Catarse - Texto 04
Crônica – O ceguinho

Aluno B27

(Que ele não trabalhe a parte que me cha-
meu mais atenção é que ele no caso
mas não era um caso de vergonha e bu-
ndo na mesma situação igual a base
e ele pretende transmitir para as pessoas
na frente com as crianças

Fonte: A autora

Diante desses resultados, pressupõe-se que talvez a metodologia proposta somada a ação docente em sala de aula, não tenha conseguido despertar a percepção dos alunos para as dimensões apontadas durante o processo de intervenção. Outro fator que merece destaque, é que ao analisar o material de apoio utilizado pelos alunos durante o processo de intervenção, constatou-se que alguns alunos não fizeram ou faltaram nas aulas em que ocorreram as atividades dirigidas ou de produção textual. Esses fatores prejudicaram a assimilação do conhecimento e o processo de síntese que permite ao aluno a construção de uma leitura crítica do objeto de estudo.

Ademais, durante a elaboração dos textos dissertativos e das atividades do material de apoio, constatou-se que os alunos apresentaram muitas dificuldades em expressar de forma escrita o seu pensamento, refletindo na redação dos textos. Contudo, quando os alunos foram questionados de forma oral, os mesmos conseguiram responder, argumentar e justificar seu posicionamento, demonstrando assim, que uma das principais dificuldades está em elaborar de forma escrita suas percepções e considerações acerca do tema. No quadro 27 é possível visualizar algumas produções textuais dos alunos de ambas as turmas.

Quadro 27 - Atividade de produção textual inicial e final

Prática social inicial - Texto 03
Crônica – O ceguinho

Aluno A16

Seu Juliano era um cego, mas não cego de nascença e nem cego daqueles que ficam cegos ao decorrer da vida.
Seu Juliano era cego por profissão, ele era cego só para algumas coisas, mas ele ficou sabendo que ele conseguiu ser cego por muito tempo.
Ele era um dos melhores cegos por profissão que existiam por ali, onde ele morava.
Seu Juliano já teve outras profissões, mas era melhor do que ele já teve, bem como no de cego, ele parecia que ele já era cego de nascença. Ele já tentou trabalhar como pedreiro, mas a polícia o pegou e ele foi preso. Foi então que ele começou a trabalhar como cego, e ele nunca foi preso nesta profissão.
Este texto chama bastante atenção pela foto dele que tá bem em seu cego que nunca foi descoberto por ninguém.
Ou então, ainda por cima, mas é um texto bastante interessante, ele também começou a ser cego na parte da igreja, porque começou a ser cego bastante frequentando ele a igreja, mas que que em outras coisas.

Catarse - Texto 04
Crônica - O ceguinho

Aluno A16

Seu Juliano era um senhor que já teve muitas profissões, ele já foi até cego só por profissão, porque na verdade ele nunca foi cego.

Ao longo da vida ele fingiu ser cego só para conseguir algum dinheiro pro poder se sustentar e sustentar a sua família. É o caso de seu Juliano que já fingiu ser cego pro poder ganhar algum dinheiro pro se sustentar.

Se não fosse que de seu Juliano tivesse um emprego ele não precisaria fingir ser cego só pro conseguir dinheiro.

A gente vive em um mundo em que muitas pessoas fazem coisas que não querem pro poder se sustentar. Seu Juliano merecia coisa muito melhor do que ter que fingir que era cego pro poder se sustentar, ele merecia uma profissão decente igual a de muitas pessoas.

Nesse texto foi a gente pensar melhor na situação do mundo, porque pro umas pessoas se fingir de cego pro poder se sustentar, ele não tem o emprego que ele merece.

Nesse texto nós faz pensar que as pessoas arrumam qualquer emprego porque não têm o que merecem.

Prática social inicial - Texto 03
Crônica – O guincho

Aluno B23

... a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio do texto.

- Sendo a crônica percebida, que existe uma parte muito fina no mundo de pessoas que vivem ter limitações físicas para, pedir esmola, e alguns se orgulham disso.

A parte que mais chamou minha atenção foi o fato de alguns se gabarem por ter limitações ser cego com perfeição mesmo sabendo que o era escravo, judeu por 5 dinheiros de esmolas.

Eu já conheci uma experiência como esta, um homem lá me pediu dinheiro dizendo que era pobre comprar pão, eu dei R\$2,00, mas ele não comprou pão e sim bebida alcoólica.

Acho que nessa crônica o autor quis apresentar o mundo de malandragem existente entre os pedintes que estão sempre por aí com deficiências ou pedallmas com melancia, comida etc..

Catarse - Texto 04
Crônica – O guincho

Aluno B23

... a mensagem que o autor pretendeu transmitir por meio do texto.

Com pouco começar, esse texto foi aquele mais me chamou a atenção, primeiro o texto chega a ser engraçado, mas depois com a após a apresentação dos líderes levanta em mim o senso crítico, sobre as pessoas que vivem na rua, e sim, eu tenho a consciência de que como o senhor apresentado no vídeo existem as pessoas que vivem nas ruas e não podem ter limitações, mas como o senhor diz líderes alguns são esquecidos, indigentes sem documentos sem escolaridade sem saber ler nem escrever, eles precisam de assistência, a mesma que muitas das vezes é precária por falta de investimento em obras desse tipo pelo governo.

O segundo vídeo sobre uma crítica representativa sobre a corrupção e a falta de ética dos governos de hoje, sobre os escândalos de desvio de dinheiro público, pra mim esse vídeo é uma crítica política ótima muito bem acompanhada da música de Gabriel Fagundes, eu acho que se todos os cidadãos exerceres seus direitos e criticassem como muitos o vídeo não haveria tanta corrupção e mauz delitios de brasileiros e ser acomodado e preguiçoso na política e somente quando todo ou a grande maioria tomar posse de seus direitos o Brasil será diferente.

Prática social inicial - Texto 03
Crônica – O ceguinho

Aluno A28

Esse texto é muito legal porque retrata a realidade dos cegos por necessidade e os cegos de verdade gostei de uma parte no texto que tem um caminho de cego e o outro impossível virando que não se nada e outra parte é do ponto de vista um dia caiu um caminho de Repugnante por perto do menino logo se tudo foi no chão a vizinhança toda foi pegar os Repugnantes caídos!

Catarse - Texto 04
Crônica – O ceguinho

Aluno A28

Esse texto retrata a realidade triste e verdadeira, pois muitas pessoas passam por isso e muitas vezes eles se acostumam com esse governo não apreciam a educação para escolas e muitas vezes não têm dinheiro, asilos, e eles fecham muitas escolas se aqueles mendigos tivessem estude de eles não passariam por isso muitos presos não estariam lá, muitos não têm nem identidade e nem carteira de trabalho isso é a triste realidade do Brasil

É possível observar que no texto inicial (texto 3), os alunos apresentaram dificuldades na sistematização de suas percepções e uma visão unilateral acerca do tema, os mesmos apenas se limitaram a realizar um descrição do que fora lido. Foram poucos os alunos que conseguiram se posicionar, argumentar e justificar as respostas de maneira mais aprofundada. Entretanto, ao analisar o texto 4, foi possível constatar que os alunos apresentaram uma nova percepção do tema, visto que, o aluno A16, atribuiu o problema da mendicância ao desemprego e à falta de condições dignas de moradia e trabalho, já o aluno B23, fez referência a corrupção, a falta de ética dos governos e a passividade da população que não sabe exercer seus direitos de cidadãos, o aluno A28 ainda citou a ineficiência das políticas governamentais. Em suma, as produções textuais no quadro 27 indicaram que houve um movimento do senso comum para pensamento elaborado.

Nesse sentido, Silva (1998, p. 22-23) explica que é exatamente no quadro de contradições na qual vivemos que a leitura crítica encontra significado, ou seja, “[...] a leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira [...]”, levando o cidadão a compreender e questionar a realidade posta. Assim,

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto de texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade. (SILVA, 2005, p. 5).

O autor ainda complementa que quando a atividade de leitura é executada de forma mecânica e descontextualizada da realidade do leitor, a atividade torna-se apenas uma reprodução alienada das ideias do autor. Assim, a formação de leitores críticos exige a necessidade de repensar “[...] criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar.” (SILVA, 2005, p.2).

A junção entre teoria e prática tem como finalidade atuar sobre os condicionantes que permeiam o fazer docente por meio do direcionamento crítico e consciente da práxis educativa no contexto escolar. Nesse sentido, com o intuito de possibilitar um momento de reflexão acerca das ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer das aulas, o próximo capítulo tem como objetivo realizar a descrição e

análise das percepções docentes acerca do processo de intervenção efetivado e suas possíveis implicações na formação de leitores, haja vista, que segundo Gramsci (2001), a práxis pedagógica exige que o docente tenha uma compreensão crítica acerca do seu fazer pedagógico como produto do processo histórico.

6 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DA PRÁXIS EFETIVADA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Mediante as considerações e análises realizadas no capítulo anterior, foi possível constatar que a crônica literária representa um importante instrumento didático para inserir o aluno no mundo literário, visto que, o gênero tem como característica retratar temas da vida cotidiana de forma divertida e despretensiosa, mas que expressa uma intencionalidade e visão de mundo do autor. Contudo, o percurso percorrido durante o processo de intervenção, demonstrou que existem muitas dificuldades em desenvolver atividades de Leitura Literária, visando à compreensão e uma interpretação crítica da realidade.

Nesse sentido, considera-se que o processo de intervenção representa um importante instrumento para repensar criticamente a realidade existente, possibilitando aos educadores a compreensão, reflexão e análise das experiências vivenciadas durante a ação pedagógica em sala de aula. Desta forma, com o intuito de possibilitar as professoras envolvidas um momento de síntese acerca do processo percorrido durante a intervenção com crônicas literárias, foi solicitado que as mesmas respondessem a um questionário avaliativo com 4 questões abertas no último dia de intervenção, tendo em vista, apreender e analisar as percepções docentes acerca da práxis efetivada e suas possíveis implicações na formação de leitores na Educação Básica.

A primeira questão teve como objetivo investigar a possibilidade de realizar o planejamento das aulas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme a proposta elaborada por Gasparin (2007). A professora P1 afirmou que sim, porém,

[...] nem todas as aulas deve seguir essa linha dado a heterogeneidade de conhecimentos e habilidades dos alunos em sala de aula. Ainda que alguns possam contribuir com os outros na troca de conhecimentos, alguns alunos podem se sentir intimidados. Além disso, atividades que seguem sempre uma determinada sequência cansam os alunos, mesmo que se escolha materiais diferentes de apoio (filmes, fotos, outros textos, gráficos, etc). Então algumas atividades "tradicionais" (exercícios de complete, de relacione, etc) também devem ser usadas. (P1).

Na mesma questão, a professora P2 considerou que é possível, contudo, a falta de recursos materiais e local adequado para as aulas com música e vídeos,

assim como, a falta de tempo hábil do professor para a produção do material e elaboração das aulas, dificulta a realização de atividades pautadas na metodologia elaborada por Gasparin (2007).

No aspecto geral, ao adentrar nos espaços escolares é possível perceber que a prática docente está fundamentada em um conhecimento teórico superficial e eclético, “voltado para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.” (DUARTE, 2001, p. 31). Outro fator determinante é que,

Grande parte dos problemas enfrentados pela área educacional é o excesso de informações, estas sendo apresentadas superficialmente não sendo disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento. Percebe-se que a maioria dos educadores não consegue discernir o que é uma teoria de aprendizagem, qual a concepção desta, e qual método esta propõe. (GASPARIN E PETENUCCI, 2008. p. 2).

Mediante a essas premissas, ressaltamos-se a necessidade do professor ter um conhecimento profundo acerca dos pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que norteiam a metodologia de ensino, a fim de possibilitar uma prática consciente dos meios, fins e possibilidades para se chegar à construção de uma práxis pedagógica que consiga concretizar o ato educativo nos alunos.

É necessário reconhecer que o desafio que se coloca diante dos educadores, está em propor uma metodologia que permita a todos os alunos o acesso aos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Os dizeres das professoras ressaltam várias adversidades que dificultam a efetivação da práxis pedagógica no contexto escolar como, heterogeneidade dos alunos, rotina nas atividades, falta de recursos materiais, falta de tempo para produção de materiais, entre outros, demonstrando assim, que efetivar o planejamento das aulas seguindo uma determinada metodologia não garante aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos enquanto processo de humanização.

Importante salientar que as professoras participantes deste estudo, em uma entrevista inicial, enfatizaram que no decorrer da sua trajetória de formação docente, não tiveram acesso a um aprofundamento teórico acerca dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que são as bases teóricas que respaldaram o planejamento utilizado na atividade de ensino. Nesse sentido, evidencia-se que o

uso de uma metodologia no qual os docentes “[...] desconhecem a origem, a razão e os resultados” (SFORNI, 2015, p. 4) pouco contribui para a construção do conhecimento científico nos alunos. Desta forma, é importante refletir acerca da necessidade dos professores terem acesso aos pressupostos teóricos que norteiam a ação pedagógica em sala de aula, pois teoria e prática devem caminhar juntas na efetivação da práxis pedagógica.

Nesse sentido, Saviani (1996a, p. 28) explica que a Filosofia da Educação auxilia os educadores a refletir “sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” possibilitando a superação de uma visão parcial, superficial, caótica e de senso comum da realidade posta. A Teoria Histórico-Cultural, enquanto pressuposto psicológico representa um aporte teórico para a reflexão e compreensão dos determinantes que estão associados à aprendizagem conceitual em sala de aula, auxiliando o educador a definir quais encaminhamentos metodológicos que possibilitam ao aluno a formação dos conceitos científicos.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, sua relevância está em resgatar a importância da escola enquanto instituição responsável pela organização e disseminação do saber elaborado acumulado historicamente pela humanidade. De maneira geral,

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (GASPARIN; PETENUCCI, 2008. p. 4).

Em suma, a efetivação de uma metodologia de ensino pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica exige do educador uma nova forma de pensar sua práxis educativa, no qual a junção entre teoria e prática é imprescindível para efetivar uma aprendizagem significativa aos alunos.

É importante considerar que o êxito na aprendizagem dos alunos depende em primeiro lugar do aprofundamento da base teórica que sustenta os encaminhamentos para a concretização da práxis pedagógica, assim como, “[...] nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando

um ensino significativo, crítico e transformador.” (GASPARIN; PETENUCCI, 2008. p. 10-11).

Na questão seguinte, a pesquisadora questionou se a metodologia utilizada durante o processo de intervenção contribuiu para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, ou seja, se ajudou o aluno a perceber a relação entre texto literário e o contexto no qual estamos inseridos de forma crítica. Como resposta, as professoras afirmaram que:

Sim, bastante. Além dessa contribuição (para o senso crítico do aluno), as aulas também ficam mais dinâmicas. Alguns alunos podem ter dificuldade para se expressar escrevendo ou mesmo para entender questões gramaticais, mas nas atividades em que seja solicitado a opinião dele, talvez ele possa se sentir mais motivado a participar da aula falando do que sabe ou percebeu. Também notei que nesse tipo de atividade podemos conhecer melhor os alunos: saber de suas opiniões e assim notar qual a relação dele com a família e mesmo sua habilidade ou interesse em informações gerais. Há outra vantagem: ao ouvir o aluno podemos, por exemplo, perceber algum tema que "incomode" este e os demais e, assim, escolher algum texto que venha a ajudar a trabalhar/ a desenvolver melhor a compreensão acerca deste mesmo tema (P1).

*Com certeza ajuda. Debates sobre o tempo e material de apoio ajudam a desenvolver soluções para os problemas apresentados. Encontramos um pouco de problema quando a turma não possui **maturidade e conhecimento de mundo suficiente para o desenvolvimento das atividades** (P2).*

Nota-se que a professora P2 elencou que algumas das dificuldades que surgiram no decorrer do processo de intervenção foram devido à falta de *maturidade e conhecimento de mundo suficiente para o desenvolvimento das atividades*. Nesse sentido, é importante acentuar sobre a necessidade de conhecer quem são os alunos, qual o nível de desenvolvimento cognitivo que os mesmos se encontram, a fim de desenvolver as atividades pedagógicas, tendo em vista as possibilidades e possíveis dificuldades dos alunos. Sforzi (2015, p. 8-9) explica que,

Torna-se, então, uma exigência conhecer o nível de desenvolvimento presente dos estudantes para planejar ações adequadas à passagem para o próximo nível. Embora esse nível inicial possa ser identificado por meio de avaliação formal do desempenho dos estudantes, conta-se também com avaliações informais resultantes da observação, da análise de atividades dos estudantes, dos diálogos com a turma, dentre outros procedimentos.

Assim, fica evidente a importância do conhecimento docente acerca de uma teoria que possa subsidiar sua ação em sala de aula, pois o desenvolvimento intelectual do aluno só acontece quando as atividades de ensino são organizadas tendo em vista a utilização de instrumentos culturais socialmente elaborados. O professor precisa se conscientizar que “não se trata, pois, de apenas cumprir os programas escolares, mas de estabelecer com eles, inicialmente, uma atitude crítica orientada pela compreensão da complexidade do papel da educação e do educador na formação do indivíduo.” (MELLO, 2002, p. 73).

Outra consideração que merece destaque em relação à contribuição do planejamento para o processo de ensino e aprendizagem, foram os dizeres da professora P1, que afirmou que as aulas tornaram-se mais dinâmicas, promoveu espaços de discussões, permitiu dar voz aos alunos, ouvir suas percepções acerca do tema, possibilitando ao professor conhecer e se aproximar da realidade no qual o aluno está inserido. Nesse sentido, é importante considerar que,

[...] a atividade mental do estudante é algo subjetivo e não pode ser captada diretamente pelo professor; no entanto, resulta em manifestações externas, como os gestos e a linguagem oral, que podem sinalizar a atividade mental que o aluno está realizando com o conteúdo. Mais do que verificar se a resposta do aluno está certa ou errada, é preciso observar se, em sua explicitação verbal durante a realização das atividades, ele está caminhando em direção à abstração e à generalização do conteúdo ou se está preso à situação particular da atividade realizada. (SFORNI, 2015, p. 11).

De maneira geral, a participação do aluno durante as aulas possibilita ao professor realizar um diagnóstico acerca do que fora apreendido do conteúdo e qual os encaminhamentos que o professor poderá efetivar em sala de aula com o intuito de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Neste aspecto, é importante ressaltar que a aprendizagem ocorre somente quando o ensino incide na zona de desenvolvimento proximal, impulsionando o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento do qual o aluno ainda não alcançou. (MELLO, 2002).

Outro questionamento realizado foi acerca dos critérios utilizados pelas professoras para fazer a correção das atividades produzidas pelos alunos, ou seja, considera-se a interpretação, a redação e a gramática, ou apenas a interpretação de texto. A professora P1 enfatizou que no início da sua profissão como docente, era

extremamente rígida em relação às questões gramaticais e a interpretação de textos, porém, a mesma notou que essa prática não proporcionava o aprendizado. Desta forma, as atividades propostas geralmente eram divididas em:

*[...] exercícios gramaticais, produção de texto, e apresentação oral (seminários). Costumo dar aula e em seguida uma sequência de exercícios e pequenas produções de texto (para que todos possam escrever e eu consiga corrigir tudo). Nessa atividade não sou tão rígida na correção e **atribuo nota para organização do caderno e atividades realizadas em aula** (para que eles não enrolem). Explico individualmente quais foram os erros cometidos e no caso da produção de texto, solicito que seja refeito. Dou também uma prova sem consulta com questões de múltipla escolha ou questões dissertativas e nessa prova sou mais rígida, visto que ela é montada considerando-se o que foi feito em sala de aula (questões semelhantes). E para finalizar, costumo dar seminários, pois assim o aluno que tem dificuldades em gramática ou na escrita pode se sobressair na apresentação oral (P1).*

A professora P1 ainda afirmou que fornece um roteiro de apresentação do seminário para os alunos explicando como deve ser feita a apresentação. Os dizeres da professora P1 demonstram que a mesma utiliza diversos instrumentos avaliativos, alternando os critérios de correção para não prejudicar os alunos. O ato de atribuir uma *nota para organização do caderno e atividades realizadas em aula* enquanto forma de controle, descaracteriza a função das atividades pedagógicas, visto que as atividades pedagógicas tem como pressuposto “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Na mesma questão, a professora P2 afirmou que *são considerados todos os critérios: interpretação, argumentação sobre os fatos, a gramática e a ortografia, mas sempre levando em **consideração a limitação de cada aluno***. Percebe-se por meio dos dizeres das professoras que se instalou nas salas de aulas um “estado de exceção”, ou seja, permite-se que determinado aluno cometa alguns “erros” em função de suas limitações, e assim, os alunos vão sendo “empurrados” pelos professores e pelo sistema a avançarem no processo de escolarização. Essa prática demonstra a influência das pedagogias do “aprender a aprender” no contexto escolar. Em suma,

[...] trata-se da negação da perspectiva da totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída

de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Serão os acasos da vida de cada sujeito que determinaram o que é ou não relevante para sua formação. (DUARTE, 2008, p. 2).

Essas concepções pedagógicas voltadas para as pedagogias do “aprender a aprender” interferem diretamente na ação pedagógica em sala de aula, causando o esvaziamento e a adaptação alienante do professor e do aluno ao sistema capitalista. “Isto faz pensar que a prática pedagógica garante, em grande parte, a perpetuação segura e estável da forma de pensar fragmentada, do ensino por doses, avaliado e descartado sem compromissos com a história.” (PADILHA, 2002, p. 11).

Outra questão que merece destaque é que durante o processo de intervenção, ao verificar o material utilizado pelos alunos, percebeu-se que muitos deles não realizaram as atividades propostas, desta forma, questionou-se se essa problemática é constante durante as aulas e quais as possíveis causas do desinteresse dos alunos.

De acordo com a professora P1, a principal causa deve ter sido na elaboração e sistematização das atividades. A professora citou que possivelmente a repetição da sequência de atividades tenha cansado os alunos. Outra questão apontada pela professora P1 foi o fato dos alunos estarem

*[...] muito acostumados a dar **respostas prontas ou "engessadas"**. Noto que muitas vezes me perguntam algo e querem **anotar exatamente o que eu disse**, eles não conseguem escrever o que ouvem ou pensam com as próprias palavras. Há preguiça e há também receio em escrever o que pensam ou percebem. Outro fator, mas que tenho certeza que está bem longe de nossa possibilidade de intervenção, é o fato das salas terem muitos alunos. Como eu disse, gosto de eventualmente atendê-los individualmente, ver o que escrevem, ouvir o que pensam, insistir para que escrevam. Como fazer isso se metade dos alunos está "lá do outro lado da sala" e se acham no direito de conversar já que estou longe e eles não veem que o que falo para um aluno pode ser do interesse deles? (P1).*

A professora P1 ainda afirmou que nem sempre há desinteresse na aula, pois quando o tema interessa aos alunos, eles são bem participativos. De acordo com os pressupostos de Vigotski (2010), o contexto no qual o aluno está inserido tem grande relevância no desenvolvimento do mesmo. Contudo, essa influência se modifica de acordo com a faixa etária e com a gradativa ampliação do contexto no

qual o sujeito se insere. Desta forma, a escola enquanto espaço de socialização dos conteúdos científicos necessita ressignificar a importância da atividade educativa, oferecendo aos alunos acesso ao saber elaborado com o intuito de possibilitar seu desenvolvimento social e cognitivo.

Por meio dos dizeres da professora P1 foi possível observar que as *respostas prontas ou engessadas* ou em querer *anotar exatamente* o que a professora diz, assim como, as dificuldades em fazer com que o aluno execute as atividades propostas em sala de aula, está na falta de motivação dos mesmos. Segundo as professoras existem vários fatores que contribuem para essa problemática, pois muitos alunos não possuem o apoio e incentivo dos responsáveis, outros têm dificuldades em escrever o que pensam e o excesso de alunos em sala de aula inviabiliza o atendimento individual quando solicitado. A professora P2 evidencia essa problemática ao afirmar que;

[...] alguns alunos não fazem as atividades propostas durante as aulas. A maioria dos alunos já chegam para a aula desmotivados pois os pais ou responsáveis não os acompanham na vida escolar e também não incentivam o filho a estudar. (P2).

É fato que as escolas públicas enfrentam vários outros problemas como a falta de recursos materiais, o aumento do conflito entre professores e alunos, a intensificação do trabalho docente, assim como, o excesso de alunos em sala que dificultam a ação docente. Entretanto, é necessário encontrar meios de possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento elaborado a fim de desvelar as contradições existentes em nossa sociedade por meio da leitura crítica dos acontecimentos que circundam o nosso entorno.

Deste modo, o professor necessita apreender as especificidades relacionadas às particularidades dos alunos, pois as aprendizagens só ocorrem quando as atividades conseguem mobilizar o interesse do discente. Em suma, a atividade no qual o aluno “[...] atua mecanicamente, sem estar motivado pelo resultado produzido ao final da tarefa [...]” (MELLO, 2002, p. 72) não estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento do mesmo.

Para essa problemática, Mello (2002) enfatiza a necessidade de buscar meios para motivar os alunos, pois quando as atividades envolvem e despertam a necessidade pela busca de conhecimento, todas as funções psicológicas como a

atenção, memória e pensamentos são ativadas, possibilitando o desenvolvimento do aluno.

Vigotski (2008) explica que a conduta e a ação do ser humano são regidas por suas necessidades, no qual o caráter incitador de determinada situação pode ter um efeito positivo ou negativo sobre o sujeito, levando o mesmo a desenvolver determinado comportamento sobre o objeto. São as necessidades do sujeito que repelem, atraem, instigam e provocam determinadas ações e reações em relação a determinado objeto ou situação.

Nesta perspectiva, torna-se importante ressaltar que os motivos e interesses não são adquiridos enquanto aptidões inatas, essas implicações são criadas nos sujeitos mediante as experiências vivenciadas na vida em sociedade, podendo ser modificadas, criadas ou ensinadas no contexto escolar com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de aptidões que motivem os alunos a buscar e se envolverem nas atividades escolares enquanto processo de humanização.

Nas atividades que envolvem leitura é preciso considerar a possibilidade de escolher juntamente com os alunos os temas a serem lidos e, em relação à produção textual estas necessitam estar relacionadas à possibilidade de dar voz aos alunos de acordo com suas necessidades de expressão e comunicação.

Com isso, percebemos que a criação de novos motivos exige, em primeiro lugar, que o aluno tenha oportunidades de experiências diversificadas para que possa atribuir sentido a essas atividades. No entanto, esta é a segunda condição para que uma ação se torne uma atividade significativa, essas experiências precisam ser propostas de forma tal que o aluno envolva-se inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive seu o fazer e, com isso, criem nele um novo desejo, uma nova necessidade, um novo prazer. (MELLO, 2002, p. 75).

É preciso que o trabalho docente esteja pautado na prática social no qual os alunos se inserem, ou seja, nas necessidades e interesses já concretizados nos mesmos pelo meio social. “Para isso, no entanto, é preciso que o aluno seja considerado como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender. Superar a desconfiança em relação às capacidades dos alunos é um desafio a ser vencido na escola.” (MELLO, 2002, p. 75).

Segundo Mello (2002), existe um descompasso entre as expectativas do professor e dos alunos. Os alunos reivindicam a possibilidade de agir, de se

expressar, de compreender e ressignificar o mundo em sua volta. No entanto, o professor considera o aluno como um sujeito desprovido de saber e que não é capaz de aprender. Em relação ao comportamento dos alunos, espera-se que sejam obedientes e que executem as atividades impostas pelos professores.

O conflito dessas duas expectativas faz com que, para o aluno, em lugar de um sentimento de pertencimento em relação à escola e à sala de aula, se crie um sentimento de distanciamento, o que gera, sem que o educador tenha uma consciência clara disso, uma atitude de resistência contra a qual ele próprio, o educador, luta. (MELLO, 2002, p. 77).

Desta forma, para que a prática docente não seja caracterizada por um processo de alienação, torna-se necessário ampliar as discussões acerca das metodologias que circundam a práxis educativa, tendo em vista a integração entre teoria e prática e as necessidades dos alunos.

No aspecto geral, os dizeres das professoras demonstram a necessidade de um maior aprofundamento teórico acerca dos pressupostos que norteiam a ação docente em sala de aula. Para que o professor consiga efetivar uma práxis transformadora em sala de aula é imprescindível ter em mente o tipo de sujeito que pretende-se formar, qual a especificidade e função do ato educativo, como realizar a mediação entre o conteúdo escolar e o conhecimento prévio do aluno, ou seja, como disponibilizar o conhecimento científico de forma que o aluno possa internalizar esse conhecimento e se desenvolver.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a proposta de analisar e compreender como as dimensões sócio-históricas e didático-pedagógicas interferem na apropriação e complexificação da conduta leitora dos alunos do 9º ano de uma escola pública, foi possível constatar que a consolidação e o avanço do sistema capitalista interfere diretamente em todos os setores da sociedade, ou seja, na educação, na política, na economia, na produção, na apropriação da cultura, nas formas de consumo, entre outros.

Partindo deste pressuposto, ao investigar o contexto econômico e sócio-cultural no qual a comunidade escolar está inserida, observou-se que grande parte dos familiares dos estudantes possuem um baixo poder aquisitivo e um baixo grau de escolaridade resultante da discrepância social e econômica decorrente da organização capitalista. Neste contexto, o acesso à cultura elaborada, a educação de qualidade, as condições dignas de moradia, saúde e trabalho lhe são negadas pelo sistema capitalista, condicionando sua permanência à margem da sociedade.

Outro fator preponderante que contribui para a reprodução e permanência da disparidade no acesso aos bens materiais e imateriais pela classe menos favorecida é a forma como o sistema educativo vem sendo organizado no decorrer da história. Os estudos teóricos realizados ao longo desta pesquisa revelaram o quanto a organização capitalista e os órgãos internacionais interferem no contexto escolar por meio do direcionamento das políticas educacionais.

Neste contexto, a organização do trabalho pedagógico, a formação docente, assim como, a ação docente encontram-se diretamente atrelados às propostas do neoliberalismo e como consequência, os professores são instruídos a assumirem novas funções, condutas e concepções pedagógicas que normalmente são impostas pelo governo, dificultando a consolidação de uma pedagogia que possibilite a formação omnilateral do sujeito.

Na contemporaneidade, percebe-se muitas dificuldades em conciliar a formação omnilateral do sujeito com as demandas do sistema capitalista, uma vez que a organização do sistema educativo apresenta uma dicotomia entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual descaracterizando a especificidade do trabalho educativo que na perspectiva da Pedagogia Histórico-

Crítica tem como pressuposto desenvolver nos alunos suas máximas qualidades, assim como, possibilitar o desenvolvimento humano e psíquico de forma crítica e universal.

Nesse contexto, destaca-se a importância do ato de ler e da Leitura Literária como instrumento que possibilita um complexo processo de transformações nas funções psíquicas, auxiliando no desenvolvimento da consciência social e intelectual do sujeito, culminado na desfetichização da realidade social e na concretização da humanização do sujeito.

Deste modo, evidencia-se que a atividade de leitura não pode ser tomada apenas como um ato mecânico de codificar e decodificar a escrita, pois a leitura envolve uma visão de mundo, o desenvolvimento dos sentidos, da percepção, de expressões e de significados que nos possibilitam problematizar e interpretar o contexto no qual estamos inseridos.

Mediante as dificuldades que o cenário educacional revela, o olhar crítico do professor, assim como as implicações da percepção docente do ensino da Leitura Literária na formação do leitor, são fatores preponderantes para o direcionamento da práxis educativa. Os estudos e análises realizadas ao longo desta pesquisa demonstraram que apesar dos docentes considerarem a atividade de Leitura Literária fundamental tanto para sua formação continuada, como para a formação dos alunos, ocorrem muitas dificuldades em concretizar uma práxis didático-pedagógica significativa, tendo em vista o desenvolvimento da conduta leitora nos alunos.

Contudo, ao analisar os atos e concepções dos alunos envolvidos nesta pesquisa acerca do ato de ler, observou-se que apesar da quantidade expressiva de alunos que afirmaram que não frequentavam a biblioteca, todos os discentes consideraram a leitura fundamental para sua formação, seja para o trabalho, como sujeito em formação ou como possibilidade de adquirir cultura ou de desenvolver uma leitura de mundo.

Esses dados permitiram desconstruir algumas concepções decorrentes da contemporaneidade de que o aluno não gosta de ler ou não tem propensão para desenvolver o ato de ler. Considera-se necessário analisar e refletir com mais profundidades em um estudo complementar, em qual momento e situação, a escola deixou de produzir a atitude leitora nos alunos e como o professor desenvolve as

atividades de Leitura Literária, uma vez que foi constatado que alguns gêneros textuais elencados pelos alunos não fazem parte da literatura clássica e que no contexto escolar, o aluno realiza a atividade de Leitura Literária apenas por imposição das professoras.

É possível supor que uma das causas dessa problemática esteja na dificuldade em propiciar situações significativas de leitura que envolva e transforme a percepção dos alunos para a necessidade da Leitura Literária como construção de uma visão de mundo. Entretanto, considera-se que essa problemática precisa ser melhor explorada em outros estudos direcionado para a temática em questão.

Ao analisar a efetivação do processo de intervenção realizado com os alunos dos 9º anos, constatou-se que o desenvolvimento do ato de ler também está diretamente associado às condições socioculturais e econômicas nas quais os alunos são expostos ao longo do período de escolarização, pois a carência no acesso aos bens materiais e imateriais limitam e dificultam a concretização de ações didáticas com atividades de Leitura Literária que possibilitem a apropriação do conhecimento científico e cultural produzidos pela humanidade.

As análises das produções textuais dos alunos indicaram poucos avanços significativos relacionados às percepções das várias dimensões (sociais, culturais, políticas, entre outras) abordadas ao longo do processo de intervenção. Os alunos apresentaram algumas dificuldades em demonstrar uma visão crítica acerca da temática dos textos e muitos realizaram apenas a descrição superficial dos personagens e situações retratadas nas crônicas literárias.

Contudo, ao realizar uma análise comparativa da produção textual inicial (prática social inicial) e final (catarse), verificou-se que alguns alunos apresentaram uma transição do pensamento sincrético rumo ao pensamento objetivo, ou seja, os mesmos conseguiram abstrair e sintetizar a ideia central do texto de forma mais elaborada, demonstrando por meio da escrita a reorganização de percepções que no processo inicial se encontravam desordenadas.

Outro fator relevante é que durante as observações, foi possível constatar que os alunos realizaram as atividades como uma mera obrigação imposta pela professora ou enquanto forma de alcançar uma pontuação. Tal aspecto, desperta a percepção para a fragilidade do trabalho pedagógico em relação as atividades de Leitura Literária, pois nota-se que entre os alunos, ainda persiste a “cultura” de

privilegiar o quantitativo em detrimento ao qualitativo. Sendo assim, pressupõe-se que o contexto de exploração e alienação no qual estamos inseridos tem contribuído para o esvaziamento da práxis educativa e da especificidade da educação como instrumento de emancipação e desenvolvimento das máximas aptidões humanas.

Nesse sentido, as dificuldades em desenvolver o ato de ler e conseqüentemente a conduta leitora nos alunos, chama a atenção para a necessidade de rever e discutir as metodologias utilizadas pelos professores com as atividades de Leitura Literária, assim como, investir na melhoria do acervo de leitura disponível nas bibliotecas escolares, nas condições de trabalho do professor e na sua formação inicial e continuada.

Corroborando, a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia a necessidade de estabelecer uma relação dialética entre as várias dimensões que envolvem o contexto educacional, assim como, considerar a junção entre teoria e prática com o propósito de desenvolver a consciência crítica acerca da práxis didático-pedagógica, assim como, visualizar a realidade e as possibilidades de direcionar a práxis educativa no contexto escolar visando à formação do cidadão crítico, capaz de intervir de forma consciente no seu cotidiano.

É necessário ressaltar que a pesquisa em questão não pretende esgotar e nem propor uma solução definitiva para a problemática levantada, pois estamos inseridos em um contexto complexo e dinâmico que envolve uma multiplicidade de dimensões e especificidades distintas de acordo com cada objeto de pesquisa. Entretanto, os estudos e dados produzidos ao longo desta pesquisa revelaram que o desenvolvimento da atitude leitora em uma perspectiva crítico-dialética é uma construção que requer um longo processo que necessita ser incentivado desde a mais tenra idade, de modo que não se desenvolve uma conduta leitora e a formação de leitores críticos apenas com algumas atividades de leitura. Ademais, torna-se importante considerar, que a atividade de Leitura Literária não se restringe apenas em ensinar o aluno a ler, interpretar os textos e dominar a historiografia literária.

Trata-se de provocar uma reação estética, ou seja, acrescentar um novo significado a subjetividade do leitor, ampliar a leitura de mundo e incentivar o desenvolvimento da consciência crítica, a fim de possibilitar a compreensão da realidade posta, tendo em vista a superação das formas de alienação na qual estamos sujeitos. Faz-se necessário ainda, percorrer um longo caminho para que a

disseminação do conhecimento científico se concretize e traga transformações significativas nas ações dos alunos como prática social final.

Embora a pesquisa tenha sido realizada em um cenário específico, sabemos que as adversidades encontradas no contexto pesquisado podem ser transpostas para outras instituições escolares, visto que, a carência no acesso à cultura, os problemas socioeconômicos, assim como, as políticas educacionais são problemáticas comuns em escolas que atendem comunidades de baixa renda.

Os estudos e as considerações realizadas ao longo desta pesquisa permitiram a pesquisadora compreender que o ato educativo exige um constante processo de formação visando o aprofundamento teórico como forma de visualizar os meios, fins e possibilidades de concretizar e direcionar a práxis educativa, pois a cada dia estamos diante de indivíduos que emergem das relações sociais das quais fazem parte, estando em constante processo de transformação. O saber culturalmente elaborado, o conhecimento clássico permanece, perpassando gerações, contudo, as práticas pedagógicas em sala de aula necessitam ser repensadas, reavaliadas, contextualizadas com o conhecimento prévio dos alunos, a fim de despertar o interesse do mesmo e chamar a atenção para a importância da escola na transformação do homem humano.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (org.). **Leitura e Visão de Mundo: Peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007. p. 25-6.

ANDRADE, Fabíola Fernandes. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexão sobre a importância da Leitura Literária para a formação de crianças produtoras de texto. **Revista Lugares de Educação**, v. 6, n. 12, p.42-62, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 12 julh. 2016.

ANTONIO, Andréia Simoni Luiz. **Mosaicos da memória: estudo da crônica humorística de Luís Fernando Veríssimo**. 2006. 387 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários), Araraquara, 2006.

ARENA, Dagoberto Buim. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: **Congresso de Leitura do Brasil**. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_203.pdf>. Acesso em: 12 julh. 2016.

_____. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, v.17, n.1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/8193/5210>. Acesso em: 02 abri. 2015.

_____. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Teoria & Prática**, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115383>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ASSIS, Lúcia Maria de. História em Quadrinhos – linguagem, memória e ensino. **Anais do SILEL**. v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2921.pdf>>. Acesso em: 02 julh. 2016.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

ASSUNÇÃO, Mariza; CARNEIRO, Verônica. O papel do Estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28, n. 3, p. 645-663, set/dez. 2012.

BAJARD, Élie. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1999.

_____. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, p. 738, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5742012000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o IDEB**. Brasília: MEC; SAEB; Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BEZERRA, Maria Aparecida da Costa. O papel da biblioteca escolar: importância do setor no contexto educacional. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 4-10, out. 2008.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 10 Ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. O direito a literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2005

CAVÉQUIA, M. A. P. ; MACIEL, A. G. ; REZENDE, L. A. . Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Contrapontos (Online)**, v. 10, p. 299-306, 2010.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade**. 2014 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

COSTA, Larissa Quachio; LASTÓRIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco. A literatura clássica contra as formas de esvaziamento do ser humano na sociedade capitalista. **ANPEDSUDESTE**, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/larissa-quachio-costa-luiz-antonio-calmon-nabuco-lastc3b3ria.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

CUNHA; Leonam Lucas Nogueira; DIAS; Maria Cristina Longo Cardoso. O significado das questões ético-morais para Marx. **SABERES**, Natal–RN, v.1, n.13, p. 35-48, Mar. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/8779/6305>>. Acesso em: Acesso em: 18 mai. 2016.

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. What is real learning activity? In: HEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim. **Learning Activity and Development**. Tradução: Cristina Pereira Furtado. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set. 2001.

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

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria historicocrítica da formação do indivíduo**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. 2008. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.gov.br>. Acesso em 22 jan. 2016.

_____. Lukács e Saviani: Ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana **Eccos Revista Científica** (Online), v. 28, p. 31-48, 2012. Disponível em: <<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=71523339003>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

DUARTE, Newton.; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. ; DERISSO, José Luis; FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva . O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil': História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012a. p. 3.953-3.979.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Editora, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educação em revista**. Curitiba: UFPR, 2000. p. 181-191.

FERNANDES, Hélio Clemente. ORSO, Paulino José. **O Trabalho Docente: pauperização, precarização e proletarização**. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/PyzH1GvQ.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura**. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de Campo**, n. 13, 2010. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141/4216>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.crmariocovas.sp.gov.br%2Fpdf%2Fideias_08_p04453_c.pdf&ei=HebJUqeRE4nskQeLw4DQBQ&usg=AFQjCNFy4GKzL98YtESFSx8vnlPMbKTALw&sig2=KxToOjR2mPXSVtJXt2zwEw&bvm=bv.58187178,d.eW0. Acesso em: 05 jan. 2014.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa? Superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** (UNIVALI), Itajai, v. 3, n.3, p. 393-407, 2003. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

_____. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

GASPARIN, J.L.; PETENUCCI, M.C. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

GASPARIN, J. L; VERDINELLI, M. M. **Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2006. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss18_06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4 ed. rev. e ampl. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Planejamento e Avaliação**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.10.46.f10026cfdb3402723ee1bd9293bf915d.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.341--356, jul./dez. 2013.

GUIDI, Janete Aparecida. **A influência do IDEB na formação continuada de professores**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 112.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. N. 68/especial, Dez/1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Leda Maria Araújo; SILVA, Rovilson José. Histórico das bibliotecas escolares no Estado do Paraná. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 3, p. 53, 2015.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico**, Colégio Estadual. Estado de Paraná, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ensaio sobre literatura**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MALANCHEN, Julia. Santos, SILVIA Alves dos. CULTURA, ALIENAÇÃO E REVOLUÇÃO NA TEORIA MARXISTA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p103-118, out 2014.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. 135 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102207>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 30, p. 289-300, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. UNESP. **O Desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2011. 249 f. (Tese Livre docência), Bauru, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas (Tomo I)**. Lisboa: Avante: Moscou: Progresso, 1982.

_____. **Sobre Literatura e Arte**. Lisboa: Editorial Estampa. Trad. Albano Lima. 4^o Ed. 1974.

MARX, Karl. **A Origem do Capital (A Acumulação Primitiva)**. 2 ed. São Paulo: Coleção Bases, 1977.

_____. A metafísica da Economia Política. In: _____. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. P. 101-119.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2 ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Sueli Amaral. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola**. 2002. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/pluginfile.php/208099/mod_resource/content/1/al_gumascontribuicoes.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.

MENDONÇA, Debora Daracelli Braga De Almeida. **A Retomada Da Teoria Do Capital Humano E Da Produtividade Da Escola – Uma Análise Da Atualidade Da Tese Da Produtividade Da Escola Improdutiva**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 1-23, 2009.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; MACEDO, Regina Coeli Moura de. Relações entre Educação e Ensino a Partir do Campo do Currículo. **ANPED**, 2012, Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Rel_educacao_ensino.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2014.

OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão de. **LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Possibilidades de leitura crítica na Educação Básica**. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, Augusta. A prática pedagógica no contexto atual. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de (Orgs). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p. 05-14.

PECCININI, Daisy V. M.; LEITE, Luciana de A. **Pós-moderno: a problemática do pós-moderno no campo artístico**. São Paulo: MAC/USP, 2002. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo6/posmoderno.html>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PONTE PRETA, Stanislaw. **Gol de padre e outras crônicas**. 7 ed. São Paulo: Atica, 2003, p. 97-99. (Para Gostar de Ler, V. 23).

POROLONICZAK, Juliana. O papel da linguagem e da palavra no processo de desenvolvimento humano. XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. **Anais...**, Cascavel, 2013.

REZENDE, Lucinéia. Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso**. Piracicaba. p. 21-33, 2013.

REZENDE, Lucinéia. Aparecida de. Formação de leitores: um caminho possível. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação, 2006, Santa Maria - RS. **Anais...** Santa Maria, 2006. p. 1-10.

_____. **Leitura e Visão de Mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: Atrito Art, 2007.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, n.46, p. 665-687, set./dez. 2015. Disponível

em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/17655/12593>>. Acesso em 28 fev. 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2 ed. São Paulo: cortez: Autores associados, 1991.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

_____. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. (3 ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 29 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1996.

_____. **A filosofia na formação do educador**. 1996a. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/A_filosofia_na_formao_do_educador.pdf>. Acesso em: 07/03/2016.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, nº. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. O ensino de resultados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. São Paulo: Estampa, 1975.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Literatura e marxismo: a natureza histórica da obra literária. **II Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**, 2004.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. Marília, 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

SOUZA, Hormindo Pereira Júnior. Centralidade ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana? **Pro-Posições**, Campinas, v.19, n.2, p. 163-179, maio./ago. 2008.

SOUZA, Silvana Paulina de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Modos de ler e ações de leitura. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n.27, p. 57-70, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114750>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá/PR: EDUEM, 2006.

THIELE, Marisa Elizabetha Boll . Um olhar sobre a saúde do professor: desafios e possibilidades. **EDUCERE**, 2008. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/1225_933.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. Da (re)produção de uma consciência alienada para a produção de uma consciência revolucionária: o dilema posto para o marxismo na atualidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 63-75, 2013.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. A rocha. In: _____. **Comédias da vida privada**. Porto Alegre: L&PM, 1995. (1ª ed. 1994).

VIEIRA, Juliana Piovesan. GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Apropriação da leitura e da escrita: reflexões. XX Semana de Pedagogia da UEM - VIII Encontro . Pesquisa em Educação / I Jornada Parfor. setembro de 2013. **Anais...** Disponível em:<www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2013/PDF/T-02/08.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, English Version, Nilson Dória. Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: abr. 2016.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p.681-701, 2010.

ZAGO, Lauciane Piovesan; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Formação continuada para professores dos anos iniciais: Ações voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento**. XX Seminário do CELLIP. Londrina, 2011. Disponível em:<<http://files.obeduc.webnode.com/200000109-2c0082cfb8/ANEXO%2056%20-%20ARTIGO%20ZAGO%3B%20COSTA-H-%C2%A3BES.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

APÊNDICE A1 – Termo de consentimento livre esclarecido (alunos)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos)

LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na Educação Básica²²

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu filho(a) para participar da pesquisa **LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na Educação Básica**, a ser realizada no Colégio Estadual *****. O objetivo da pesquisa é aplicar um projeto de intervenção relacionado a Leitura Literária a fim de contribuir para a melhoria da leitura e escrita. A participação do seu filho(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: o(a) aluno(a) terá que responder durante a aula um questionário com perguntas sobre as condições socioeconômicas da família, a infraestrutura da escola e sobre leitura, no qual para responder este questionário o aluno(a) deverá apenas assinalar as opções; também deverá realizar alguns exercícios durante a aula. O aluno(a) fará a leitura de uma obra literária, a fim de colaborar com a formação e o desenvolvimento do mesmo em seus aspectos mais amplos, ou seja, aspectos histórico, cultural, social, político, psicológicos entre outros, com o intuito de contribuir para seu desenvolvimento cognitivo e ampliar sua visão de mundo de forma crítica e consciente.

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).

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

²² Ressalta-se que o título da dissertação foi alterado durante o percurso de pesquisa. Após a qualificação será realizado o pedido de alteração do título do presente estudo junto ao Comitê de Ética.

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 do(a) aluno(a) e a participação em trabalhos diferenciados planejados pelos professores.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode procurar a aluna do Programa de Mestrado em Educação, Elza Tie Fujita, Rua ***** , Centro, Londrina, Pr, telefone: 3351-6882 ou 9640-7098 (TIM), e-mail: elzafj@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Rodovia Celso Garcia Cid Pr 445 Km 380 Campus Universitário, pelo telefone 3371-5455 ou por e-mail: 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 – Elza Tie Fujita

RG: *****

_____ (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 A2 – Termo de consentimento livre esclarecido (professores)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na Educação Básica**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do projeto “**LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na Educação Básica**”, a ser realizado no Colégio Estadual *****. O objetivo do projeto é desenvolver atividades com os alunos de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A sua participação será muito importante e ela se dará da seguinte forma: (a) professor(a) deverá responder a um questionário composto de 12 questões abertas relacionado as suas concepções acerca do leitura no contexto escolar, este questionário deverá ser respondido concomitantemente a aplicação dos questionários socioeconômico aos alunos da turma. O professor(a) irá ministrar aulas do projeto de intervenção de leitura literária, em que trabalhará uma obra literária em sala de aula, a fim de colaborar com a formação e o desenvolvimento do aluno em seus aspectos mais amplos, ou seja, aspectos histórico, cultural, social, político, psicológicos entre outros com o intuito de ampliar sua visão de mundo de forma crítica e consciente. Para a execução do trabalho docente, o professor receberá auxílio de estagiárias bolsistas do programa. Ao final do processo da intervenção será solicitada a produção de uma síntese reflexiva acerca das principais percepções, dificuldades e contribuições do percurso percorrido durante o processo de intervenção com os alunos.

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 nível de leitura e escrita, contribuir por meio da Leitura Literária para o desenvolvimento cognitivo e social do(a) aluno(a) e a realização de trabalhos diferenciados planejados por você professor(a).

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode procurar a aluna do Programa de Mestrado em Educação, Elza Tie Fujita, Rua ***** , Centro, Londrina, Pr, telefone: 3351-6882 ou 9640-7098 (TIM), e-mail: elzafj@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Rodovia Celso Garcia Cid Pr 445 Km 380 Campus Universitário, pelo telefone 3371-5455 ou por e-mail: 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, 11 julho de 2015.

Pesquisadora Responsável – Elza Tie Fujita

RG: *****

_____ (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: 11 de Julho de 2015.

APÊNDICE A3 – Questionário (alunos)**QUESTIONÁRIO 1 – ALUNOS – Atos e Concepções de leitura.**

1. Idade: _____ Sexo: F () M ()
2. Você costuma frequentar a biblioteca da escola para empréstimo de livros ou realizar alguma outra atividade relacionada à leitura?
- _____
- _____
- _____
3. Quais os tipos de textos você gosta de ler?
- _____
- _____
- _____
4. Você considera a leitura importante para sua formação? Por quê?
- _____
- _____
- _____
5. Você sabe o que Literatura? Exemplifique.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

6. Como você realiza o ato de ler? Prefere a leitura silenciosa, em voz alta ou que outra pessoa leia para você?

APÊNDICE A4 – Questionário 1 (Professores)**QUESTIONÁRIO – PROFESSOR –
Concepções acerca do leitura no contexto escolar**

1. Idade:
2. Qual sua formação acadêmica? Participa de algum programa ou projeto de formação continuada?
3. Quanto tempo atua na Escola Thiago Terra?
4. Quais as contribuições da Leitura para a formação docente?
5. Qual importância da Leitura Literária no contexto escolar?
6. Como você considera que os alunos entendem o ato de ler?
7. Qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da Leitura Literária?
8. Em sua opinião, quais os encaminhamentos necessários para desenvolver nos alunos o ato de ler tendo em vista a utilização da Leitura Literária?
9. Você acha possível promover a prática da Leitura Literária em sala de aula enquanto forma de possibilitar uma visão crítica e reflexiva de mundo?

10. Quais as principais dificuldades em promover a Leitura Literária em sala de aula?
11. Você acha que as avaliações em larga escala interferem na prática sua pedagógica em sala de aula?
12. Existe uma preparação específica dos alunos, ou do material didático para a realização dessas avaliações em larga escala?
13. Já realizou algum estudo ou tem algum conhecimento acerca da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky)?

APÊNDICE A5 – Questionário 2 (Professores)**QUESTIONÁRIO 2 – PROFESSOR**

- 1) Você acha possível realizar o planejamento das aulas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (como o aplicado na intervenção)? Justifique.

- 2) Você acha que a metodologia aplicada durante o processo de intervenção contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, ou seja, ajuda o aluno a perceber a relação entre a obra literária e o contexto no qual estamos inserido de forma crítica?

- 3) Sabemos que os alunos chegam ao ensino fundamental II com grandes dificuldades em leitura, escrita e interpretação de textos (percebe-se essas dificuldades por meio dos textos produzidos pelos alunos durante o processo de intervenção). Qual o critério que você utiliza para fazer a correção dos textos produzidos pelos alunos, ou seja, considera a interpretação, a redação e a gramática, ou apenas a interpretação?

- 4) Ao verificar o material de intervenção, percebeu-se que muito alunos não realizaram as atividades proposta, essa problemática é constante durante as aulas? Quais as possíveis causas do desinteresse dos alunos?

APÊNDICE A6 – Questionário socioeconômico**QUESTIONÁRIO – ALUNOS****ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO ESTUDANTE:**

A) QUAL SEU SEXO?

1 MASCULINO

2 FEMININO

B) QUAL SUA IDADE? _____

C) TEM IRMÃOS?

1 NÃO

2 SIM, QUANTOS? _____

D) EM RELAÇÃO A MORADIA:

1 CASA PRÓPRIA

2 CASA ALUGADA

3 CASA CEDIDA

E) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?

1 SEM ESCOLARIDADE

2 ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO

3 ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO

4 ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO

5 ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO

6 SUPERIOR INCOMPLETO

7 SUPERIOR COMPLETO

8 MESTRADO OU DOUTORADO

9 NÃO SEI INFORMAR

F) QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?

1 SEM ESCOLARIDADE

2 ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO

3 ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO

4 ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO

5 ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO

- 6 SUPERIOR INCOMPLETO
- 7 SUPERIOR COMPLETO
- 8 MESTRADO OU DOUTORADO
- 9 NÃO SEI INFORMAR

G) QUEM SÃO SEUS RESPONSÁVEIS?

- 1 PAIS
- 2 AVÓS
- 3 OUTROS _____

H) POSSUI COMPUTADOR EM SUA CASA?

- 1 NÃO POSSUO COMPUTADOR
- 2 POSSUO APENAS UM SEM ACESSO À INTERNET
- 3 POSSUO APENAS UM COM ACESSO À INTERNET

I) ASSINALE A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA:

- 1 ATÉ 260,00
- 2 DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
- 3 DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
- 4 DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
- 5 DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
- 6 DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00

J) VOCÊ CONTRIBUI NA RENDA FAMILIAR?

- 1 SIM
- 2 NÃO

K) QUAL DAS ATIVIDADES ABAIXO OCUPA A MAIOR PARTE DO SEU TEMPO LIVRE?

- 1 TV
- 2 RELIGIÃO
- 3 TEATRO
- 4 CINEMA
- 5 MÚSICA
- 6 SHOPPING
- 7 LEITURA
- 8 INTERNET
- 9 ESPORTES
- 10 OUTRA

L) QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO (A)?

1 JORNAL ESCRITO

2 TV

3 RÁDIO

4 REVISTAS

5 INTERNET

6 OUTROS

7 NENHUM

ASPECTOS INFRAESTRUTURAIS DA INSTITUICAO DE ENSINO

A) A SUA ESCOLA POSSUI BIBLIOTECA?

1 SIM

2 NÃO

B) CASO TENHA BIBLIOTECA. EXISTE UMA PESSOA QUE SE DEDICA A ATENDER OS ALUNOS NESTE ESPAÇO?

1 SIM

2 NÃO

C) VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA?

1 SIM

2 NÃO

D) QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE NA BIBLIOTECA?

- 1 LEITURA
- 2 PESQUISA EM LIVROS
- 3 PESQUISA NA INTERNET
- 4 TRABALHOS EM GRUPO
- 5 OUTROS

E) EXISTEM PROJETOS DE INCENTIVO A LEITURA NA BIBLIOTECA?

- 1 SIM
- 2 NÃO

F) O PROFESSOR LEVA OS ALUNOS A BIBLIOTECA

- 1 SIM
- 2 NÃO

G) EXISTEM OUTROS ESPAÇOS NA ESCOLA DESTINADOS A LEITURA

- 1 NÃO
- 2 SIM, QUAIS? _____

H) EXISTEM EVENTOS RELACIONADOS A LEITURA NA ESCOLA?

- 1 NÃO
- 2 SIM, QUAI?

I) EXISTEM AULAS ESPECÍFICAS DE LEITURA?

- 1 NÃO
- 2 SIM, QUAIS?

J) EXISTEM LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA NA ESCOLA?

- 1 SIM
- 2 NÃO

K) OS ALUNOS PODEM UTILIZAR OS COMPUTADORES?

- 1 SIM
- 2 NÃO

L) OS PROFESSORES LEVAM OS ALUNOS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?

- 1 SIM

2 NÃO

M) COM QUE FREQUÊNCIA

- 1 SEMPRE
- 2 NUNCA
- 3 AS VEZES

N) QUAIS OS EQUIPAMENTOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES?

- 1 TV PENDRIVE
- 2 PROJETOR MULTIMÍDIA
- 3 DVD
- 4 RÁDIO
- 5 COMPUTADOR (NOTEBOOK, TABLET)

O) QUAIS DOS RECURSOS DIDÁTICOS SÃO LEVADOS PELOS PROFESSORES PARA AULA?

- 1 LIVRO DIDÁTICO
- 2 REVISTAS
- 3 JORNAIS
- 4 LIVROS DE LITERATURA
- 5 GIBIS
- 6 DICIONÁRIOS
- 7 FILMES
- 8 VÍDEOS EM GERAL (PROPAGANDAS, ANIMAÇÕES, DOCUMENTÁRIOS, ETC)
- 9 MAPAS
- 10 TABELAS
- 11 IMAGENS

ASPECTOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

A) EM SEU BAIRRO EXISTEM:

- 1 BIBLIOTECA
- 2 MUSEU
- 3 QUADRA POLIESPORTIVA
- 4 PRAÇA
- 5 TEATRO
- 6 CINEMA
- 7 POSTO DE SAÚDE
- 8 LOJAS
- 9 ANFITEATRO

10 BANCAS DE REVISTA

11 LIVRARIA

12 LAN HOUSE

B) QUAIS DOS LUGARES ABAIXO VOCÊ FREQUENTA EM SEU BAIRRO:

1 BIBLIOTECA

2 MUSEU

3 QUADRA POLIESPORTIVA

4 PRAÇA

5 TEATRO

6 CINEMA

7 POSTO DE SAÚDE

8 LOJAS

9 ANFITEATRO

10 BANCAS DE REVISTA

11 LIVRARIA

12 LAN HOUSE

APÊNDICE A7 – CRÔNICA A ROCHA

UNIDADE 1: CRÔNICA A ROCHA

Luís Fernando Veríssimo

Com o tempo, dona Mimosa adquirira uma sólida autoridade moral sobre a família. Diziam:

- A dona Mimosa tem os pés no chão.

Também tinha a cabeça no lugar, um bom nariz para certas coisas e enxergava longe. A velhice só aumentava o seu prestígio. Agora, além do senso prático e da sabedoria herdada, tinha a experiência. Enterrara um marido, criara 11 filhos, ajudara a criar 20 netos e, se não tivera nada a ver com o começo da república, pelo menos estivera presente. Aos 100 anos estava lúcida e atenta. Várias gerações da família tinham-se orientado pelo seu nariz.

E dona Mimosa não falhava.

- Vovó, o neném está com soluço.

- Bota um algodão molhado na testa.

- Tia Mimosa, o Olegário não sabe onde aplicar o dinheiro.

- Terra.

- Mamãe, estou pensando em mudar o forro do sofá...

- Cinza.

As gerações se sucediam mas os problemas eram parecidos.

- O Maneco não quer estudar.

- Traz ele aqui.

O Maneco ouvia uma prelação da dona Mimosa. Ouvia casos da família, de vagabundos que acabavam na ruína e de doutores feitos na vida. O importante era ter uma posição. Quem podia estudar e não estudava era pior que um vagabundo. Era um perdulário.

- O que é perdulário, bisa?

- Estuda para aprender!

Brigas por dinheiro ou propriedade. Casos de desconfianças ou ciúmes, entre cunhadas.

Dúvidas sobre a saúde: opera ou não opera? Tudo acabava sendo decidido por dona Mimosa. Vez por outra ela tomava uma ação preventiva. Chamava o filho mais velho e dizia:

- Meu nariz me diz que o Tininho está em dificuldade. Investiga.

Ou:

- Tenho notado que a filha da Juraci sua muito. Acho que deve casar.

E estava sempre certa.

Nos momentos de grande crise, dona Mimosa era a rocha da salvação. Como na vez em que descobriram que o Biluca tinha outra família. Dona Mimosa não aceitou discutir o assunto reservadamente. Convocou uma reunião da família, vedada só aos menores de dezoito, e expôs o Biluca à reprovação geral, sem dizer uma palavra. Depois acertou com o Biluca, reservadamente, o que deveria ser dado como compensação à segunda família, que ele abandonaria imediatamente.

A primeira vez na sua vida que dona Mimosa não soube o que dizer foi quando lhe contaram que o Sidnei, com quarenta anos, estava fazendo *jazz*.

- Eu não sabia que ele tocava um instrumento.

- Não toca nada. Está numa aula de dança.

Pela primeira vez, em 100 anos, dona Mimosa ficou de boca aberta.

Depois foi o tataraneto Duda – filho do Maneco, o vagabundo, que acabara se formando em direito – quem surpreendeu a velha com um pedido de dinheiro, já que aplicara tudo no *open* e estava desprevenido. O Duda queria descolar uma nota pra levar umas *gatas* a Porto Seguro no maior *barato*, falou?

Dona Mimosa ainda tentou ser categórica. Era difícil viajar com gatos. Devia usar um balaio. Ou caixas de papelão. Mas era óbvio que ela estava tateando.

A família continuava procurando dona Mimosa pelos seus conselhos. Mas já não os aceitavam como antes.

- Vovó, acho que vou botar dinheiro numa butique só de coisas importadas para o banheiro. Já tenho até um nome: “Xixique”.

- Não, não. Compra terra.

- Ora, vovó, terra...

Há dias levaram mais um problema para dona Mimosa.

- A Berenice vai sair de casa.

- Não deixa.

- Não adianta. Ela vai se juntar.
- O quê?
- Com a Valdirene.
- Ah, bom. Vai morar com uma amiga.
- Não. Vão formar um casal.

Silêncio.

- O que é que a senhora acha?

Dona Mimosa sentiu que o mundo lhe escapava. Seu nariz não lhe dizia mais nada. Era preciso, no entanto, resguardar a autoridade. Com um esforço, recompôs-se e perguntou:

- E essa Valdirene, tem uma posição?

VERÍSSIMO, Luís Fernando. A rocha. In: _____. **Comédias da vida privada** .
Porto Alegre: L&PM, 1995. (1ª ed. 1994)

APÊNDICE A9 – CRÔNICA O CEGUINHO

UNIDADE 2: CRÔNICA O CEGUINHO

Stanislaw Ponte Preta



No duro mesmo só existiriam dois tipos de cegos: o de nascença e o que ficou cego em vida. Mas, como diz Primo Altamirando, contrariando a chamada voz popular, Deus põe e o homem dispõe. Assim, há um terceiro tipo de cego que nenhum oftalmologista, seja qual for a amplitude de seus conhecimentos oftalmológicos, jamais poderá curar: o cego por necessidade.

E que o leitor mais apressado pouquinho coisa não pense que estou me referindo àquele tipo de camarada que se encaixa perfeitamente no dito "o pior cego é o que não quer ver", porque este é cego por metáfora, enquanto que o terceiro tipo de cego, isto é, o cego por necessidade, é considerado por todos como cego no duro, às vezes com carteirinha de cego e tudo.

Seu Júlio, que hoje é lavador de automóveis (e entre os automóveis que lava, lava o meu), já foi cego por necessidade. Começou sua carreira na porta da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim (agora Matriz de Nossa Senhora de Copacabana). Seu Júlio, artista consciencioso, era um cego perfeito e ganhava esmola às pampas.

- E o senhor sempre trabalhou como cego, seu Júlio?
 - Não senhor. Eu comecei perneta, sim senhor.
 - Perneta?
 - Usava perna de pau. Quem me ensinou foi um cigano meu amigo. A gente botando uma calça larga o truque é fácil de fazer.

Mas, como perneta, seu Júlio um dia teve uma contrariedade. Apareceu pela aí um chefe de polícia com intenções de endireitar o Brasil e foi chato. Organizou uma campanha de perseguição à mendicância e seu Júlio entrou bem. Quando o carro da polícia, mais conhecido na linguagem policial como viatura, parou na porta

da igreja, mendigo que podia se pirou, mas seu Júlio não pôde correr de calça larga e perna de pau, que a tanta perfeição não chegaram os engodos do cigano. Seu Júlio foi em cana.

- E quando saiu das grades?

- Virei cego por necessidade. Treinei uns dois meses em casa, passando dia e noite com uma venda nos olhos. Fiquei bárbaro em trejeito de cego. A pessoa podia fazer o maior barulho do meu lado, que eu nem me virava pra ver o que tinha acontecido. Fiquei um cego tão legal que um dia houve um desastre bem em frente à igreja. Um carro bateu num caminhão da Cervejaria Brahma e caiu garrafa pra todo lado. Foi um barulho infernal. Pois eu fiquei impávido. Nem me mexi.

Quando seu Júlio me contou esta passagem, notei o orgulho estampado em seu semblante. Era como um velho ator a contar, numa entrevista, a noite em que a plateia interrompeu seu trabalho com aplausos consagradores em cena aberta. Era como um veterano craque de futebol a descrever para os netos o gol espetacular que fizera e que deu às suas cores o campeonato daquele ano.

- Como cego o senhor nunca foi em cana, seu Júlio?

- Nunquinha. Sabe como é... Cego vê longe. Mal surgia um polícia suspeito eu me mandava a 120.

- E por que abandonou a carreira de cego?

- Concorrência desleal.

E explica que, no tempo dele, não havia essa coisa de alugar criança subnutrida para pedir esmola. Depois que apareceram as mães de araque, o cego tornou-se quase obsoleto no setor da mendicância. A polícia também, hoje em dia, é praticamente omissa.

- E sendo a polícia omissa, dá muito mais mendigo à saída da missa diz - seu Júlio, sem evitar o encabulamento pelo trocadilho infame.

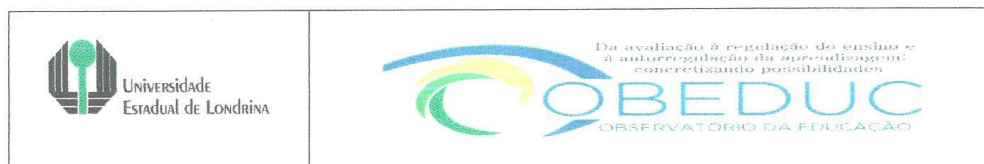
Toda essa desorganização administrativa levou-o a abandonar a carreira de cego por necessidade.

Nos países subdesenvolvidos a mendicância é uma miséria. Seu Júlio que o diga. Era um cego dos melhores, mas largou a carreira na certeza de que, mais dia menos dia, vai ter muito mais gente pedindo do que dando esmola.

APÊNDICE A11 - Diário de Bordo

TURMA: AULA HORA/AULA: DATA:
OBSERVAÇÃO: AÇÃO DOCENTE
OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DA AULA
PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR

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, Elza Tie Fujita, que desenvolverá neste Estabelecimento de Ensino uma pesquisa intitulada **LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na 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

[Redacted]

Colégio Estadual Londrina/Pr - Fone: (43) 3341.4622

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Londrina, 02 de Junho de 2015.


Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio Estadual [Redacted] Ensino Fundamental e Médio, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "LEITURA LITERÁRIA: Encaminhamentos necessários para a formação de leitores na Educação Básica", sob a responsabilidade da aluna do Mestrado em Educação Elza Tie Fujita, 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,

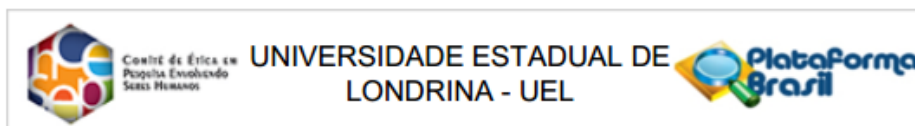


[Redacted]

[Redacted]

Diretora
Res. 06012/11 DOE 21/12/2011

ANEXO C – Parecer de aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA: ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Elza Tie Fujita

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 46241015.8.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Programa de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação:

Detalhe:

Justificativa: Faço o pedido de ALTERAÇÃO DO TÍTULO do projeto de pesquisa supracitado. Tal

Data do Envio: 15/02/2017

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.930.149

Apresentação da Notificação:

Trata-se de solicitação de alteração do título da pesquisa, de acordo com sugestão da banca examinadora do programa para: "ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA: Realidade e possibilidades para a formação do leitor crítico nos 9º anos do Ensino Fundamental".

Objetivo da Notificação:

Não foi alterado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não foi alterada.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A pesquisa foi concluída.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

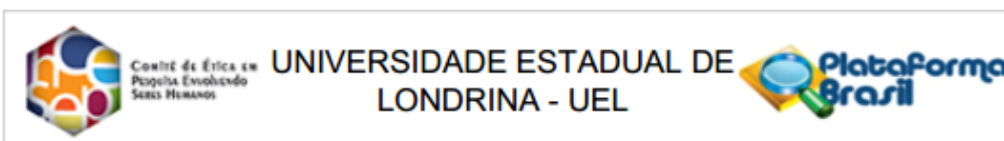
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.930.149

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem alterações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer é específico para atendimento à Notificação que altera o título da pesquisa em análise.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	pedido_alteracao_projeto.pdf	15/02/2017 17:11:04	Elza Tie Fujita	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 17 de Fevereiro de 2017

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br