



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA

**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA

**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina
2015

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

OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão de.
LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: possibilidades de leitura crítica na Educação Básica / Rosangela Miola Galvão de OLIVEIRA. - Londrina, 2015. 237 f.

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, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Leitura crítica. Materialismo Histórico e Dialético. Método Dialético. Ação Docente.
Teses. I. FRANCO, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ROSANGELA MIOLA GALVÃO DE OLIVEIRA

**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
POSSIBILIDADES DE LEITURA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de Dezembro de 2015.

As todas as pessoas que consideram o conhecimento a maior fonte do desenvolvimento humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por entender que minha busca por mais conhecimentos me faz feliz. Em especial, aos meus pais, Menez e Odete, pelo incentivo, à minha querida filha Bárbara pela compreensão dos inevitáveis distanciamentos em momentos importantes, como também pelo auxílio com os resumos em inglês e ao meu amor Silvio, pelo apoio e compreensão.

Agradeço à minha orientadora, por além de mostrar o caminho a percorrer, ter sido aquela que sempre acolhia as dúvidas e incertezas com carinho de quem tem nas palavras o saber apropriado em longos anos de estudo.

Aos professores do Mestrado em Educação, pela dedicação ao ensino. Em especial, à Prof^a. Dr^a Eliane Cleide da Silva Czernisz e Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros, pela defesa da transformação social.

A Prof.^a Dr.^a Katya Luciane Oliveira, pelas contribuições ao trabalho desde as aulas na disciplina de metodologia.

Aos membros da banca examinadora Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, Prof.^a Dr.^a Katya Luciane Oliveira, Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros, Prof. Dr. João Luiz Gasparin e Prof.^a Dr.^a Maura Maria Morita Vasconcellos.

Aos colegas de sala com quem compartilhava expectativas.

Aos colegas de trabalho que na minha ausência puderam continuar desenvolvendo com imenso profissionalismo os trabalhos na escola.

Aos funcionários da secretaria do Mestrado em Educação, pelo empenho nos serviços prestados, em especial, ao Emilson José Rosa.

Gostaria de agradecer o apoio das instituições educacionais que apoiaram o trabalho.

Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante. (VIGOTSKI, 1991, p. 11).

OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão de. **Leitura e práticas pedagógicas:** possibilidades de leitura crítica na Educação Básica. 2015. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Este estudo faz parte da Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente que investiga atividades de ensino com foco nos aspectos didático-pedagógicos. A investigação envolveu a pesquisadora, alunos de três instituições públicas de ensino da Rede Estadual de Educação do Paraná, professores bolsistas do projeto “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”. A pesquisa situa-se no campo dos fundamentos teórico-metodológicos da educação e volta-se para o estudo teórico do conceito de leitura na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, da Teoria Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Defende-se que o ensino de leitura na educação escolar tem por objetivo a desfetichização da realidade humana. Para tanto, a análise da singularidade, da particularidade e da universalidade se faz necessária. Por meio da análise social qualitativa, procura-se compreender essa particularidade como forma de expressão da visão global da sociedade capitalista. Esta pesquisa apresenta uma abordagem lógica gnoseológica das singularidades dos envolvidos, para compreender as contradições presentes nessa mesma sociedade que forma serem alienantes e alienados. Diante desta realidade, delineou-se o seguinte problema: O trabalho docente com Projetos de Intervenção em leitura baseados na corrente teórica do Materialismo pode constituir-se em forma mediadora de superação da leitura ingênua em estudantes da Educação Básica? Suscitou-se a hipótese de que o processo de ensino e aprendizagem da leitura à luz do pensamento dialético se apresenta como possibilidade para a melhoria da leitura. Definiu-se como objetivo geral, analisar como os alunos percebem nos textos a existência de alguma dimensão do discurso, segundo a concepção materialista, a partir da análise do cenário no qual estão imersos os estudantes, tendo como parâmetro a prática pedagógica mediadora, desenvolvida em sala de aula com Projetos de Intervenção em leitura. Determinou-se como objetivos específicos: Buscar a compreensão da formação da sociedade atual e a influência desta sociedade na educação. Também, as contribuições da leitura, linguagem e literatura, para o desenvolvimento do homem. Como metodologia da pesquisa participante foram realizadas Atividades de leitura crítica antes e depois da aplicação de Projetos de Intervenção em leitura, no intuito de observar as melhorias da leitura crítica dos estudantes pautadas no trabalho pedagógico mediado pelo professor e por unidades didáticas. Os resultados indicam que os alunos antes da Intervenção apenas faziam a descrição de partes dos textos, sem o apontamento de possíveis dimensões, após as aulas de Intervenção, os alunos buscaram relacionar partes dos textos com as dimensões trabalhadas. O trabalho pedagógico possibilitou a melhoria da leitura dos estudantes no que concerne a identificação das dimensões: sociais, políticas, econômicas, culturais, psicológicas, históricas, étnicas e outras. No entanto, as justificativas apresentadas para as dimensões podem ser consideradas elementares, pois apenas apontar as dimensões não é suficiente para o entendimento de totalidade, sendo necessário o trabalho com os conceitos que as envolve. Considera-se que são vários os fatores que interferem na apropriação da leitura crítica: pouco estímulo do ambiente escolar, formação docente insuficiente para o trabalho com a leitura, o crescente processo de alienação da sociedade atual.

Palavras-chave: Leitura crítica. Linguagem. Materialismo Histórico e Dialético. Projetos de Intervenção.

OLIVEIRA, Rosangela Miola Galvão de. **Reading and pedagogical practices: the critical reading possibilities in Basic Education: 2015. 237p.** Dissertation (Master' s degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This study is part of the Research Teaching Line: Knowledge and Practices of Teacher Action Center which investigates teaching activities focusing on educational and pedagogical aspects. This research involved the researcher, students of three education public institutions of the State of Paraná Education Network and fellows teachers of the project "The pedagogical praxis: concretizing possibilities for the learning evaluation.". The research lies in the field of theoretical and methodological foundations of education and turns to the theoretical study of the reading concept from the perspective of the Historical and Dialectical Materialism, of Theory of Cultural History and the Historical-Critical Pedagogy. It defends the thesis that the reading instruction in school education has the purpose of clarify the human reality. Therefore, the analysis of uniqueness, of particularity and universality are made necessary. Through qualitative social analysis, we try to understand this particularity as an expression of global vision of capitalist society. This research presents a gnoseological logical approach to the singularities of those involved to understand the contradictions present in the same way that society be alienating and alienated. Given this reality outlined the following problem: Teaching work with reading intervention projects based on theoretical Materialism current can be constituted in mediating way of overcoming naive reading for students of basic education? There arose the hypothesis that the process of teaching and learning to read in the light of dialectical thought is presented as a possibility for improving reading. Was defined as general objective, to analyze how the students realize in the texts the existence of some dimension of speech, according to the materialist conception, from the scenario analysis in which they are immersed students, having as parameter the mediator pedagogical practice developed in classroom with reading intervention projects. It was determined the following objectives: Seek the understanding of the formation of contemporary society and the influence of society in education. Also, the contributions of reading, language and literature for the development of man. As of participatory research methodology were held critical reading activities before and after the application of Intervention Projects in reading, in order to observe the improvements of critical reading of students grounded in pedagogical work mediated by the teacher and teaching units. The results indicate that the students before the intervention only made the description of parts of the text, without the appointment of possible dimensions, after the intervention classes, students sought to relate parts of the texts with the dimensions. The pedagogical work made it possible to improve the reading of the students regarding the identification of dimensions: social, political, economic, cultural, psychological, historical, ethnic and others. However, the justifications given for the dimensions can be considered basic, because only point out the dimensions is not sufficient for the whole understanding, it is necessary to work with the concepts surrounding it. It is considered that there are several factors that interfere in the critical reading ownership: few stimulus in the school ambient, inadequate teacher training to work with reading, the growing process of alienation of contemporary society.

Keywords: Critical reading. Language. Historical and Dialectical Materialism. Intervention projects.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	IDEB - Ensino Fundamental Regular – Anos Finais- 2009, 2011, 2013	98
Tabela 2 -	Taxa de participação da escola, nível socioeconômico dos alunos participantes, formação dos docentes na edição de 2013 da Prova Brasil. Escola A, B e C	99
Tabela 3 -	Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos participantes na Prova Brasil 2009, 2011 e 2013. Escola A, B e C	101
Tabela 4 -	Sexo, idade e quantidade de irmãos dos alunos participantes da pesquisa. Escola A, B e C.....	103
Tabela 5 -	Moradia, responsáveis e renda dos alunos participantes da pesquisa. Escola A, B e C.....	104
Tabela 6 -	Nível de instrução dos pais e ou responsáveis pelos alunos participantes. Escola A, B e C.....	105
Tabela 7 -	Meio de aquisição de informação e atividades livres dos alunos participantes. Escola A, B e C	105
Tabela 8 -	Informações sobre a biblioteca escolar e Projetos de leitura na escola. Escola A, B e C.....	106
Tabela 9 -	Atividades na Biblioteca e aulas de leitura na escola. Escola A, B e C.....	107
Tabela 10 -	Uso do Laboratório de informática escolar. Escola A, B e C.....	108
Tabela 11 -	Equipamentos eletrônicos e recursos didáticos utilizados pelos docentes em sala de aula. Escola A, B e C.....	108
Tabela 12 -	Aspectos da comunidade escolar – infraestrutura e uso desta pelos alunos participantes.....	109
Tabela 13 -	Dimensões apontadas pelos alunos participantes da letra da música “Até Quando?” Do cantor Gabriel Pensador. Escola A, B e C	153
Tabela 14 -	Dimensões apontadas pelos alunos participantes no poema “A morte do leiteiro” de Carlos Drummond de Andrade. Escola A, B e C.....	155
Tabela 15 -	Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre o vídeo “Uso excessivo do celular”. Escola A, B e C	157

Tabela 16 - Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre a primeira charge da Atividade de leitura. Escola A, B e C.....	159
Tabela 17 - Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre a segunda charge da Atividade de leitura. Escola A, B e C.....	161
Tabela 18 - Dimensões apontadas pelos alunos participantes na terceira charge da Atividade de leitura. Escola A, B e C.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica.
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
D	Descritores da Prova Brasil.
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica.
DCEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica.
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IES	Instituições de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
LIFE	Laboratório Interdisciplinar na Formação de Educadores.
OBEDUC	Observatório da Educação.
ONGs	Organizações não Governamentais.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.

PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO	23
2.1	A SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO.....	23
2.2	SOBRE O MÉTODO HISTÓRICO E DIALÉTICO DE MARX	30
2.3	A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO SÉCULO XXI	34
2.3.1	Os discursos da Terceira Via em documentos da Educação	40
3	LEITURA, LINGUAGEM E LITERATURA	46
3.1	A LEITURA A PARTIR DE UMA VISÃO EMANCIPADORA	46
3.2	A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	51
3.2.1	A Linguagem e as Funções Psíquicas Elementares e Funções Psíquicas Superiores	60
3.3	A LITERATURA COMO SUPERAÇÃO DA VIDA COTIDIANA	68
4	METODOLOGIA	75
4.1	OBJETO, CENÁRIO E PARTICIPANTES	75
4.1.1	Método e instrumentos	79
4.1.2	Procedimentos e Tratamento dos dados	81
4.2	PROJETOS DE INTERVENÇÃO.....	83
4.3	O IDEB NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	89
4.3.1	Avaliações em larga escala: o IDEB.....	89
4.3.2	Prova Brasil e SAEB.....	90
5	A PRÁXIS EFETIVADA: UMA ANÁLISE DOS DADOS	98
5.1	O CONTEXTO ESCOLAR SEGUNDO OS ÍNDICES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	98

5.2	O CONTEXTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICIPANTES.....	102
5.3	AS PRIMEIRAS ATIVIDADES DE LEITURA	110
5.3.1	Análise da leitura crítica.....	111
5.4	ANÁLISES DOS PLANEJAMENTOS ESCOLARES E DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO.....	121
5.4.1	ESCOLA A – Unidade Didática sobre “Charges”.....	121
5.4.2	ESCOLA B – Unidade Didática sobre “Alimentação”.....	126
5.4.3	ESCOLA C – Unidade Didática sobre “Diabetes”	131
5.5	PROTOCOLOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA 1ª e 2ª FASE	134
5.5.1	Escola A – 1ª fase.....	135
5.5.2	Escola A – 2ª fase.....	137
5.5.3	Escola B – 1ª fase.....	138
5.5.4	Escola B – 2ª fase.....	139
5.5.5	Escola C – 1ª fase	142
5.5.6	Escola C – 2ª fase	143
5.6	GRUPO FOCAL: AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA PELOS DOCENTES.....	144
5.7	AS ÚLTIMAS ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA	152
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICES	178
	APÊNDICE A1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos)	178
	APÊNDICE A2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor).	180
	APÊNDICE A3 – Questionário	182
	APÊNDICE A4 – Atividades de leitura 1ª fase – Poema	186
	APÊNDICE A5 – Atividades de leitura - 1ª fase – Charges.....	187
	APÊNDICE A6 – Atividades de leitura - 1ª fase – Música	189
	APÊNDICE A7 – Atividades de leitura - 1ª fase – Vídeo	190

APÊNDICE A8 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºB – Aula 1	191
APÊNDICE A9 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºB – Aula 3	192
APÊNDICE A10 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºA – Aula 4	193
APÊNDICE A11 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8º A – Aula 5	194
APÊNDICE A12 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºA – Aula 11	195
APÊNDICE A13 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºB – Aula 11	196
APÊNDICE A14 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºB – Aula 1	197
APÊNDICE A15 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºA – Aula 1	198
APÊNDICE A16 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºB – Aula 2	199
APÊNDICE A17 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºA – Aula 2	200
APÊNDICE A18 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aula 2	201
APÊNDICE A19 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºA – Aula 2	202
APÊNDICE A20 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aula 4	203
APÊNDICE A21 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aula 5 e 6	204
APÊNDICE A22 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºA – Aula 7 e 8	205
APÊNDICE A23 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºA – Poema.....	206
APÊNDICE A24 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºB – Poema.....	207

APÊNDICE A25 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºB – charges, música e vídeos	208
APÊNDICE A26 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºA – charges, música e vídeo	209
APÊNDICE A27 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola A. 8ºB e 8ºA - charges, música, poema, vídeo	210
APÊNDICE A28 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura – 1ª fase. Escola B. 8ºA e 8ºB – Poema	211
APÊNDICE A29 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola B. 8ºB – charges, música e vídeo	212
APÊNDICE A30 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola B. 8ºA – charges, música e vídeo	213
APÊNDICE A31 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase Escola B. 8ºA – charges e música	214
APÊNDICE A32 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B. 8ºB – charges e poema	215
APÊNDICE A33 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B -8ºA – vídeo e poema	216
APÊNDICE A34 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B-8ºB- Vídeo e música.....	217
APÊNDICE A35 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C – turma piloto – todos os gêneros	218
APÊNDICE A36 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºA – Poema	219
APÊNDICE A37 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºB – Poema	220
APÊNDICE A38 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºA – vídeo, música e charges.....	221
APÊNDICE A39 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura-1ª fase. Escola C. 9ºB. Vídeo, música e charges.....	222
APÊNDICE A40 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola C. 9ºA – poema, música, vídeo e charges	223
APÊNDICE A41 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola C. 9ºB – poema, música, vídeo e charges.....	224

APÊNDICE A42 – GRUPO FOCAL.....	225
APÊNDICE A43 – ATIVIDADES DE LEITURA – 2ª fase – Poema	226
APÊNDICE A44 – ATIVIDADES DE LEITURA – 2ª fase – <i>Charges</i>	227
APÊNDICE A45 - ATIVIDADES DE LEITURA – 2ª fase - Música	230
APÊNDICE A46 - ATIVIDADES DE LEITURA – 2ª fase – Vídeo	232
ANEXO	233
ANEXO A – Carta de Apresentação	233
ANEXO B – Declaração de concordância – Escola A	234
ANEXO C - Declaração de concordância – Escola B	235
ANEXO D - Declaração de concordância – Escola C	236
ANEXO E – Parecer de aprovação do Comitê de Ética	237

1 INTRODUÇÃO

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem. (GERALDI, 2002, p. 82).

Aos olhos leigos o processo de leitura na criança surge de forma natural, assim como os movimentos do corpo, que dependem do desenvolvimento biológico do homem. Observa-se, no entanto, a ocorrência de adultos que não sabem ler. Desta forma, o que parecia ser uma característica natural do ser humano passa a ser investigada cientificamente, revelando a necessidade de um ambiente organizado e sistematizado ao ensino das letras, para que ocorra a real aprendizagem. Pode-se considerar que a leitura contribui para a inserção social do sujeito, assim como, permite a disseminação dos conhecimentos adquiridos pelo homem ao longo da história, estabelecendo elos entre as diferentes gerações, ou seja, é essencial ao desenvolvimento humano.

As escolas surgiram como fontes de conhecimento e seu papel deve ir além da instrução imediata (MARTINS, 2004). Observa-se que a Educação no Brasil, mostra-se cada vez mais fragilizada no que concerne ao trabalho com a leitura. Esta situação é mais evidente quando o Governo Federal, por meio dos órgãos responsáveis, divulga o resultado das avaliações em larga escala. Nestas avaliações o desempenho dos estudantes em leitura se mostra cada vez mais decadente.

Para a pesquisadora, a realidade de carência de leitura nas escolas necessita ser modificada, pois “[...] a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 223). Para tanto, seria necessário o envolvimento de todo corpo docente. No intuito de conhecer mais sobre a docência e as práticas educativas que possuem como objetivo a melhoria da leitura na escola.

A pesquisadora entende que o interesse em conhecer deve ser uma prática contínua do homem, pois como considera Vigotski (2010, p. 11), o conhecimento não pode ser entendido como algo acabado “[...] mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças [...] estão em incessante processo de transformação.” A formação docente deve contemplar a junção entre a teoria e a prática, para que novas metodologias de ensino possam dinamizar a apropriação do conhecimento científico do aluno, corrobora com este pensamento Saviani (2011, p. 14), quando diz que, “o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola.” Desta forma, entende-se que é preciso um trabalho árduo em prol da formação do homem. Para Saviani (2011) o sujeito não nasce pronto, é fruto do social, e que para agir, para pensar, é preciso aprender, ter conhecimento, e esta seria a função do trabalho educativo.

Neste contexto, a teoria materialista possibilita este olhar de formação integral do aluno, de superação das condições biológicas, da importância dos conteúdos trabalhados na escola, e também, sobre as contribuições da leitura para o desenvolvimento humano. Nesta corrente teórica, a leitura é compreendida como instrumento cultural, capaz de proporcionar o salto qualitativo no homem. Com a apropriação da linguagem pelo sujeito, as funções psíquicas elementares passam a desenvolver as funções psíquicas superiores, sendo este processo dinamizado na educação.

Diante da inquietude por buscar ações que venham a sanar a carência de leitura dos estudantes, delineou-se o seguinte problema: O trabalho docente com Projetos de Intervenção em leitura baseados na corrente teórica do Materialismo Histórico e Dialético pode constituir-se em forma mediadora de superação da leitura ingênua em estudantes da Educação Básica? Suscitou-se a hipótese de que o processo de ensino e aprendizagem da leitura à luz do pensamento dialético se apresenta como possibilidade para a melhoria da leitura, e subsequente, formação dos alunos. Definiu-se como objetivo geral: analisar como os alunos percebem nos textos a existência de alguma dimensão do discurso, segundo a concepção materialista, a partir da análise do cenário no qual estão imersos os estudantes, tendo como parâmetro a prática pedagógica mediadora, desenvolvida em sala de aula com Projetos de Intervenção em leitura. Determinou-se como objetivos específicos: Buscar a compreensão da formação da sociedade atual e a influência

desta sociedade na educação. Também, as contribuições da leitura, linguagem e literatura, para o desenvolvimento do homem.

Percebeu-se que os estudantes realizam uma leitura superficial dos textos. Prática que pode ser atribuída ao trabalho docente desvinculado do aprofundamento dos conteúdos, e ou, do uso frequente de textos fragmentados. No intuito de distanciar-se da prática reprodutivista encontrada nas metodologias de alguns docentes, optou-se pela corrente teórica do Materialismo Histórico e Dialético para a análise dos dados da pesquisa, pois a pesquisadora está ciente de que esta perspectiva teórica possui como princípio: o desenvolvimento do conhecimento científico para a formação, sendo esta formação essencial à superação do ser humano culturalmente, que passa a atuar de forma consciente na sociedade da qual faz parte.

Considera-se que nesta concepção teórica, a leitura contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, essenciais para perpetuação do homem ao longo da história. Assim como, de que esta corrente teórica busca no movimento dinâmico do conhecimento observar as contradições da realidade concreta para o entendimento da totalidade dos objetos, fatos e fenômenos, necessários à realização das objetivações humanas. Portanto, somente pautada em uma linha teórica que contempla a complexidade do processo do ato de ler, é que se pode vislumbrar a melhoria da leitura crítica dos alunos.

A pesquisa surgiu da participação da pesquisadora no projeto “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, que utiliza os dados do INEP para entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e contribuir com pesquisas que apresentem ações docentes para tentar sanar as carências educacionais. Observou-se que os alunos das instituições participantes obtinham baixos valores nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo a Prova Brasil um dos principais componentes de composição do índice educacional, a pesquisa partiu da compreensão das notas de proficiência em Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a pesquisadora e a linha teórica de análise são contrárias a este tipo de avaliação externa, que analisa a escola a partir de um olhar externo, sem observar as diferentes especificidades que a compõe, sendo de pouca contribuição para a transformação das carências educacionais.

Após esta análise mais externa do contexto escolar das três instituições participantes da pesquisa, o passo seguinte foi tentar identificar outros fatores que

podiam interferir na melhoria da leitura dos alunos. Para tanto, foi aplicado um questionário socioeconômico com os alunos. As questões contemplavam a investigação dos aspectos financeiros dos alunos e familiares, como também, sobre a estrutura física da escola e da comunidade e as atividades dos alunos relacionadas à leitura.

Ao mesmo tempo que se buscavam informações sobre os índices e contexto escolar, a pesquisa buscava o arcabouço teórico da constituição da sociedade atual que culminou na constituição da seção intitulada de *Sociedade, Educação e Trabalho*. Desta maneira, a pesquisa possibilita ao leitor visualizar o contexto histórico de formação da sociedade capitalista, na qual estão inseridos o trabalho e a educação, assim como o processo crescente de individualização do ser humano que vem a atender as expectativas da nova fase do capitalismo, a Terceira Via. Consubstanciada deste conhecimento a pesquisa possibilita entender as dificuldades presentes no ambiente escolar, como também compreender o estabelecimento da Prova Brasil como referência para a qualidade da educação na sociedade capitalista, que em suma, busca consolidar as exigências de um sistema social pautado na fragmentação do conhecimento e na exploração da força de trabalho.

No passo seguinte, a pesquisa volta-se a compreensão do processo de leitura. Para tanto constrói a segunda seção da dissertação denominada de *Leitura, Linguagem e Literatura*. Na subseção *Leitura*, a pesquisadora busca na teoria o significado da leitura na perspectiva materialista relacionados ao desvelar das intencionalidades do texto. Em *Linguagem*, o objetivo é mostrar as contribuições da linguagem para o desenvolvimento humano, sendo a linguagem potencializada pelas relações sociais que representam o cultural como meio de superação do homem dos fatores biológicos. Na seção *Literatura*, buscou-se nos estudos de teóricos marxistas demonstrar como a obra de literária contribui para a formação humana, no sentido de fornecer ao homem as respostas às inquietações do ser, assim como ampliar a visão de mundo dos leitores.

Desta visão mais próxima da realidade dos estudantes, e do entendimento sobre o processo de leitura, a pesquisa trilhou para a prática com a realização de Atividades com os alunos. A intenção foi analisar a leitura crítica dos estudantes antes da aplicação de Projetos de Intervenção. Nesta etapa a análise buscou a percepção dos alunos sobre as diferentes dimensões presentes nos textos

apresentados aos estudantes. Nota-se que esta atividade foi necessária para se tenha um parâmetro de desenvolvimento dos alunos após a intervenção, assim como, visualizar as dificuldades de compreensão do texto por parte dos alunos quando não se possui a visão de totalidade das categorias que envolvem o ato de ler.

A metodologia, terceira seção da pesquisa, consiste em delimitar e pormenorizar os critérios e o modo como foram coletados e tratados os dados. Assim, nesta seção, a pesquisa revela os participantes, o cenário, o objeto de estudo, o conceito de Projetos de Intervenção. Observa-se que a metodologia da pesquisa é crucial para o desenvolvimento do trabalho, pois a partir do trilhar dos vários componentes que envolvem o trabalho científico, é possível estabelecer um direcionamento ao pesquisador.

Após a primeira etapa de realização das Atividades de leitura, buscou-se observar a aplicação dos Projetos de Intervenção em leitura, com o uso de protocolos de observação, tendo como pressupostos os objetivos da aula, a participação dos alunos e a atuação docente com os conteúdos científicos. O Projeto de Intervenção, baseou-se no trabalho docente dos conteúdos científicos realizado com o uso de uma Unidade Didática.

Ao final do Projeto de Intervenção, a pesquisadora realizou outras Atividades de leitura com os alunos, para observar o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes. A análise dos dados está presente na quarta seção da pesquisa. Nesta seção, encontram-se também as respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos 2009 a 2013 das instituições de ensino. Também, as respostas dos docentes bolsistas sobre o conceito de Projetos de Intervenção e a relação dos projetos com o Materialismo, que buscou fornecer subsídios para a análise do trabalho docente nesta perspectiva.

Os resultados indicam que os alunos antes da Intervenção apenas faziam a descrição de partes dos textos sem o apontamento de possíveis dimensões. Após as aulas de Intervenção os alunos buscaram relacionar partes dos textos com as dimensões trabalhadas. O trabalho pedagógico possibilitou a melhoria da leitura dos estudantes no que concerne a identificação das dimensões: sociais, políticas, econômicas, culturais, psicológicas, históricas, étnicas e outras. No entanto, as justificativas apresentadas para as dimensões podem ser consideradas elementares,

pois apenas apontar as dimensões não é suficiente para o entendimento de totalidade sobre o objeto, fato ou fenômeno, sendo necessário o trabalho com os conceitos que as envolve. Considera-se que são vários os fatores que interferem na apropriação da leitura crítica, tais como: pouco estímulo do ambiente escolar e comunitário para leitura, formação docente insuficiente para o trabalho com o processo de leitura e a influência da alienação da sociedade atual.

2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Em primeiro lugar, estou preocupado com os usos e abusos da história, tanto na sociedade quanto na política, e com a compreensão, e, espero a transformação do mundo. (HOBSBAWN, 1998, p. 7).

São vários os conceitos que permeiam o termo sociedade, dentre eles, destacam-se os relacionados à convivência em grupo de forma pacífica, significado que remete à própria origem da palavra que vem do latim *societas*, que significa “associação amistosa com outros”, ou ainda, definições que destacam as intencionalidades do homem e definem sociedade como grupo de pessoas que “possuem propósitos comuns”, disponíveis no dicionário Michaelis *online*. No dicionário marxista *online*, sociedade civil é entendida a partir da visão de diferentes pensadores atrelados à corrente teórica do Materialismo Histórico e Dialético, dentre eles Marx (1990), que define sociedade a partir das relações sociais de produção na sociedade capitalista. O filósofo considera que a sociedade representa o conjunto de seres humanos que não se desvinculam da natureza, mas se fazem na produção e reprodução, na objetivação das necessidades, que se constitui como a base do trabalho humano.

Na sociedade capitalista “[...] as relações sociais se encontram submetidas a um determinado tipo histórico de divisão de trabalho que se impõe aos indivíduos, independentemente de suas vontades”. (MARTINS, 2013, p. 231). Posicionamento que vai contra a concepção de trabalho de Marx (1990), no qual o trabalho seria responsável por humanizar, realizar, instrumentalizar o ser humano para que possa exercer de forma integral os conhecimentos que foram apropriados.

2.1 A SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças propes como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2010, p. 54).

Observa-se que o sistema capitalista visa a incessante exploração da mão-de-obra e a busca por mais lucros, em detrimento da pobreza da maioria da população. Uma das formas utilizadas por este sistema para a manutenção do poder é a fragmentação entre a teoria e a prática, que retira do homem o domínio do processo de produção e produz a alienação. Vários são os estudiosos que buscam compreender a fragmentação entre a teoria e a prática, processo fragmentador discutido em trabalhos de Marx (1990); Vigotski¹ (2010); Leontiev (2001); Mészáros (2007); Saviani (2011); Duarte (2003b); Guerra (2005); Kuenzer (2004); Tonet (2005); nos quais todos os autores argumentam sobre a necessidade do conhecimento integral para a emancipação humana.

O processo de fragmentação do conhecimento possui suas origens na formação da sociedade capitalista. No feudalismo, a sociedade era formada por uma camada de grandes proprietários, ligados uns aos outros por laços de suserania e vassalagem. Os senhores feudais exploravam o trabalho do camponês, fosse este livre (vilão) ou semi-livre (servo). Pode-se atribuir a crise na sociedade feudal à falta de atendimento da aristocracia às novas necessidades e às novas relações sociais que surgiram, como o comércio que cresceu próximos aos feudos. Este fato contribuiu para o surgimento de novas relações sociais e de carências dos moradores desta região, que repercutiram principalmente na ordem social. As trocas comerciais acabaram por gerar outras fontes de renda, que capacitaram o homem a sobressair-se da condição de dependente do senhor suserano (FIGUEIRA, 2001).

A nobreza acreditava na existência do homem a partir da vontade divina, crença que culminou na falta de ação da nobreza diante do surgimento de novas relações sociais e de produção próximas aos feudos. Este fato fez com que a aristocracia não fosse capaz de reger a vida de seus súditos. Neste período, a aristocracia vivia à mercê do trabalho alheio dos vassalos, em uma posição considerada contemplativa, pois em nada contribuía para melhorar a realidade social da época. Neste período, a descoberta do Novo Mundo e do caminho para as Índias colaborou para a mudança de paradigmas, que alterou as relações de comércio e impulsionou novos pensamentos do homem, com relação à concepção de ser humano (FIGUEIRA, 2001).

¹ Optou-se por esta grafia no nome de Vigotski, mas nas referências a grafia apresenta-se conforme a sua edição. (Vigotsky; Vygotsky).

A Economia Política, ciência que segundo o marxismo, trata da “[...] distribuição e a acumulação do excedente econômico bem como dos problemas correlatos da determinação de preços, salários, emprego e da eficácia ou ineficácia de medidas políticas na promoção da acumulação” (BOTTOMORE, 2001, p. 118), surge como ciência, que busca estabelecer relações entre os diferentes conceitos que envolvem a nova sociedade, ao mesmo tempo, mostra como as novas relações podem beneficiar os detentores do poder com mais lucros. A Economia Política nasce nesse embate, de uma sociedade em decadência e a ascensão de outra, e vem a atender a nova concepção de homem, que agora é capaz de prover a própria existência por meio do trabalho.

A partir desse momento, o homem, desvincula-se do religioso, sendo o trabalho a justificativa de sua existência individual e social. Na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, verifica-se a formação de três classes sociais: a classe produtiva (o proletariado), a classe dos proprietários (a burguesia) e a classe estéril (a aristocracia, o clero). Todavia, no livro *Manifesto do partido comunista* escrito por Marx e Engels (1999) os autores argumentam que a sociedade capitalista pode ser dividida em duas classes contrárias no que concerne aos interesses econômicos, pois “[...] a sociedade toda cinde-se, mais e mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente confrontadas: burguesia e proletariado.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 8).

Independentemente, dos conceitos estabelecidos para cada um destes novos segmentos sociais, o importante para a Economia Política é compreender as novas classes sociais e sua contraposição com as que existiam anteriormente. No entanto, observa-se que a Economia Política busca explicar as novas concepções de homem e de sociedade a partir da visão da burguesia, da classe dos proprietários, pois traz para os conceitos de valor, moeda, lucro, uma ênfase para a conquista do maior rendimento dos recursos disponíveis, desconsiderando a importância das relações sociais para a produção.

Na formação dessa nova sociedade, a sociedade burguesa, observa-se o clamor por liberdade. Liberdade, que até então era abafada por regras e empecilhos impostos pela aristocracia no Feudalismo. Marx e seus seguidores tendem a ver a liberdade “[...] em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana.” (BOTTOMORE, 2001, p. 182).

Liberdade que possibilita ao homem o usufruto das objetivações, sendo esse processo contínuo, no qual resulta o desenvolvimento do conhecimento, o domínio sobre a realização do objeto.

Pode-se considerar que “[...] liberdade e igualdade são dois pilares sobre os quais se erguem os fundamentos da nova sociedade [...]”, sendo que estes fundamentos estão entrelaçados pelas novas relações sociais que surgem com o avanço do comércio, com o crescimento das nações, com o intercâmbio de culturas e costumes e com as novas relações entre os governos. Verifica-se que esta liberdade não é ilimitada, mas dirigida pelas questões de valor daquilo que se produz, ou seja, pela realização do trabalho e todos os fatores que estão embutidos nestas relações: salários, matéria prima, relações sociais entre os entes envolvidos no processo produtivo (FIGUEIRA, 2001, p. 22).

No período de transição do Feudalismo para o Capitalismo, a burguesia representava o movimento revolucionário, mas à medida que os interesses desta nova classe social, que assume o poder, são abalados, os burgueses invertem sua posição de críticos ao sistema, para defensores da manutenção de uma estrutura de exploração. Neste contexto, a classe fornecedora da mão de obra (proletariado), passa a representar o papel de classe revolucionária por querer melhores condições sociais (NETTO, 2011).

No cerne da formação da sociedade burguesa está o trabalho e as novas relações sociais que se configuram a partir dele. Marx considera que o trabalho é “[...] um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias.” (BOTTOMORE, 2001, p. 383). Marx (1990) considera que o trabalho seria a forma de realização do homem, pois a atividade seria materializada ou objetivada em valores de uso. Percebe-se que o trabalho para o filósofo possui a função de constituição do ser humano, a partir do trabalho, o homem supri suas necessidades diante da natureza e também as por ele criadas, que possuem um valor de uso e um valor de troca.

O valor de uso está relacionado às propriedades físicas do objeto e pouco tem a ver com o trabalho de forma imediata, enquanto tais, o valor de uso é incalculável. Este tipo de valor atende necessidades diversas, pois possui inculco o uso particular, diferentemente, do valor de troca, que ao abstrair o valor de uso, busca uma forma coerente de quantificar um valor para a apropriação do produto

alheio. Assim, “[...] o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...].” (MARX, 1990, p. 153). Nota-se que no desenvolvimento da sociedade capitalista o valor de troca possui relevância ao valor de uso, devido ao poder econômico que este onera sobre os produtos.

Nesta nova sociedade, o que se estabelece não é a relação harmônica entre o homem e o trabalho. Ocorre neste momento a separação entre o homem (força de trabalho) e os proprietários (donos dos meios de produção). Ao mesmo tempo que o trabalhador não participa mais de todo o processo de produção, a força de trabalho vendida em forma de salário ao proprietário do capital produz a mais-valia, ou seja, o excedente da produção se transforma em lucro ao capitalista e resulta em mais horas de trabalho não recompensadas ao trabalhador. O resultado deste processo de exploração é o estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho, aquilo que produz (PETERNELLA e GALUCH, 2012). O processo de não reconhecimento do trabalhador sobre o produto pode resultar na alienação e no estranhamento do processo produtivo.

No processo de alienação o homem não se reconhece naquilo que produz, pois é privado da propriedade dos bens nos quais fabrica. Desta forma, o homem passa a trabalhar para viver e a consumir aquilo que não produz. A alienação no processo de trabalho pode ser entendida como a mão de obra que passa a ser uma mercadoria vendida ao proprietário dos bens de produção em troca de um salário, que não representa as horas trabalhadas, mas o insuficiente para a sobrevivência. No caso da leitura, a alienação está presente nos discursos presentes nos diferentes textos que não são percebidas pelo leitor. Sendo assim, a leitura assume o papel reprodutivo que o sistema capitalista advoga. No caso do trabalho docente com a leitura, percebe-se a necessidade de formação do docente, para que a leitura seja trabalhada em sala de aula como forma de resistência ao que o sistema nos impõe em forma de comportamento, ideais, ideologias.

A alienação ocorre porque na tentativa de se manter economicamente, o trabalhador dispensa cada vez mais horas de trabalho e não reflete sobre suas ações, isto faz com que o homem perca a sua essência, a dominação sobre o objeto, que neste processo se inverte, ou seja, o homem “[...] fica preso àquilo que ele mesmo criou.” (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p. 33). Este círculo vicioso se

perfaz, porque para o “[...] operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida.” (MARX e ENGELS, 2011, p. 32). Entende-se que o trabalho que constitui o homem, na sociedade capitalista, constitui-se como meio manipulador da classe dominante.

Diante do cenário de destituição do ser humano como ser histórico e social, buscam-se na transformação da sociedade atual, medidas que venham a colaborar com a formação consciente. Dentre elas, estaria a atuação da escola. Para compreender que tipo de formação e qual modelo de educação seria o necessário à transformação da atual sociedade, Martins (2004, p. 56) aponta para a necessidade de entender o que seja educar. Segundo esta autora, a Educação é primordial para o desenvolvimento humano, o movimento que se realiza quando o homem se apropria das noções preliminares deixadas por outros homens no decurso da história. Ao apropriar-se do trabalho, das atividades dos antepassados “[...] o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se imbricadas uma na outra.” Ou seja, o bem estar coletivo de todos os homens estaria em posição superior aos problemas individuais do sujeito.

A importância do histórico na constituição do homem pode ser observada nas apropriações das objetivações. O homem se apropria das objetivações dos antepassados, momento no qual “toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação.” (LESSA e TONET, 2011, p. 20). O caráter histórico e social das objetivações permite ao homem se apoderar da dinamicidade do conhecimento, que se caracteriza por ser contínuo e sucessivo. O contato do homem com as gerações anteriores e a superação das condições primárias, elementares, pode ser percebido quando o homem passa das objetivações em-si para as objetivações para-si. Deste modo, o homem demonstra que superou o uso das objetivações básicas, que permitem a sobrevivência, para o uso das objetivações superiores, relacionadas ao conhecimento das ciências. Observa-se que as objetivações em-si são as consideradas “[...] objetivações do cotidiano, são primárias, originárias do processo histórico”, para as objetivações para-si “[...] aqueles referentes à ciência, arte, moral, estética, etc.” (MARTINS, 2004, p. 56).

No caminhar das objetivações em-si para as objetivações para-si ocorre o movimento das apropriações cotidianas, originadas da história, para outras de caráter científico, artístico, cultural. Segundo Duarte (2003a) as objetivações para-si são advindas das relações sociais conscientes, produto da individualidade, do conhecimento que vai além das necessidades fundamentais do ser humano. Cotidiano para Duarte (1993) tem a conotação de expressar as relações sociais em processo de alienação, ou seja, atividades realizadas sem a consciência do todo, desta forma, consideradas atividades reprodutivas. Por isso, não basta ao homem o que a natureza oferece, mas as objetivações, ou seja, o que é construído historicamente pelo homem, como ser ontológico. Observa-se neste processo, que as objetivações produzidas pelo homem ao longo da história servem como base de conhecimentos para o futuro aprimoramento do sujeito, caso contrário, o ser humano teria que recomeçar incessantemente seu aprendizado.

A importância da sociedade para a perpetuação da raça humana vai além do contato adaptativo com a natureza, pois “[...] a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas sim, o dado que tem criado o próprio ser humano.” (MARTINS, 2004, p. 59). Isto revela a interdependência do homem com a sociedade. Em suma, nas objetivações, resultados das interações sociais, o homem se desenvolve e amplia sua estada no mundo.

A educação pode atuar como um dos meios de transformação da sociedade capitalista, a partir do processo de internalização dos conhecimentos realizados pelo homem, ou seja, na concepção filosófica da qual o homem se desenvolve ao internalizar o conhecimento, transformá-lo em algo de si para si pela *práxis*. No entanto, a fragmentação dos conhecimentos, retira do homem o domínio da totalidade, “Assim, não é possível compreendê-los como um todo estruturado, o que forma a consciência do homem restrita ao senso comum.” (PETERNELLA e GALUCH, 2012, p. 42). Observa-se que a fragmentação do saber impossibilita a internalização dos conhecimentos, pois não produz a compreensão do objeto, o que dificulta o aprendizado consciente. Vale lembrar que a internalização no materialismo tem como objetivo o conhecimento científico integral, que produz o desenvolvimento humano, diferentemente das intencionalidades do sistema capitalista, que objetiva destituir este conceito de internalização, e instituir o sentido de conhecimento mediano, fragmentado, como suficiente à realização do trabalho.

Desta forma, o sistema de internalização precisa ser modificado, em todas as dimensões, sejam nos discursos e atitudes explícitos ou nos disfarçados. Para este movimento, considera-se essencial o papel da educação, como de primazia, para organizar métodos e compor cenários que colaborem para reduzir o processo reprodutivo do sistema atual, como também, para “[...] *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 217). Percebe-se que neste contexto a educação contribui para a transformação social, assim como, para a emancipação do ser humano.

No caso da escola, Marx e Engels (2011) consideram que o ensino para ser mais completo deveria ocorrer entre a união do ensino formal e o técnico. Desta forma, o discente teria consciência de que o trabalho se faz mediante a junção entre o trabalho material e o intelectual. Observa-se que este posicionamento vai à contramão do histórico de formação do sistema capitalista, que desde o princípio estabeleceu a divisão do trabalho em teórico e prático. Este posicionamento diante do trabalho humano possibilitou ao capitalista maior poder sobre a mão-de-obra bipartida, que perde o domínio sobre a produção.

A escola, neste contexto, possui a função de desvelar as reais intencionalidades da classe dominante. A partir deste posicionamento, podem ser rechaçados os processos de alienação e dependência. Para tanto, faz-se necessário o contato com o conhecimento científico, pois “[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada.” (MARTINS, 2004, p. 65). Desta forma, observa-se a importância da escola e dos docentes, ambos no papel transformador do ser, a qual fornecerá os instrumentos e os conteúdos científicos para a crítica da realidade.

2.2 SOBRE O MÉTODO HISTÓRICO E DIALÉTICO DE MARX

A leitura, como processo consciente e transformador, não pode ser ingênua, mas reveladora dos denominados determinantes, para que se percebam as intencionalidades e ideologias, muitas vezes alienantes, presentes nos textos (MARX, 1990). Para compreender a forma como o Materialismo trabalha a leitura, de

modo a desvelar os discursos, faz-se necessário conhecer o método de análise de Marx.

Nota-se que a falta do real entendimento do método corrobora com o uso exclusivo da dialética, sem a síntese que o método propõe. A compreensão reduzida do método pode resultar no esvaziamento das questões dialéticas e no ensino com um fim em si mesmo, como o uso apenas da prática, nos processos de ensino e de aprendizagem. Estes procedimentos de análise foram combatidos por Marx e Engels (2011) ao expor que a análise da sociedade deve se constituir na síntese do que está exposto. Diante deste fato, entende-se que “[...] é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa.” (LUKÁCS, 2003, p. 14). Ou seja, enquanto a sociedade burguesa busca demonstrar a efetividade de seus procedimentos no processo produtivo, baseada na apresentação de dados isolados, componentes dispersos de um todo fragmentado, o método dialético busca inter-relacionar as várias categorias que compõem o objeto, analisados em profundidade, para em forma de síntese, condensar o panorama real de determinado objeto, fato, fenômeno.

O método dialético possibilita compreender a forma como ocorreu o surgimento, a consolidação e a crise da produção capitalista na sociedade burguesa. Entender como funciona esta nova constituição de sociedade, a sociedade burguesa, foi o trabalho de Marx por um período de 40 anos. O conceito de teoria de Marx considera que “[...] conhecimento teórico é o conhecimento do objeto [...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa [...]”. (NETTO, 2011, p. 21). Assim, a teoria não está distante da prática, mas a explica e promove a compreensão do objeto. No caso de Marx (1990), o objeto é a sociedade burguesa que existe independente do pesquisador, assim, precisa ser entendida a partir de sua essência (estrutura e dinâmica).

Neste contexto, a posição do sujeito na sociedade capitalista não pode ser neutra, pois o homem está dentro do objeto e se constitui mediante as relações sociais, históricas, dialéticas e nas objetivações que realiza. A análise no método dialético deve ser concreta, deve partir do objeto real, de “[...] indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação”, como é o estudo da produção na sociedade burguesa. Portanto, o método se pauta na busca pelo aprofundamento do

conhecimento, que por ser social, histórico e dialético, nunca é acabado, ele se perfaz nas contradições, no movimento dialético de conhecer o objeto (MARX; ENGELS, 2011, p. 86-87).

O caráter transitório do conhecimento advém das relações sociais que estão diretamente relacionadas com as forças produtivas. Ao estabelecer relações sociais para a produção do trabalho, o homem, troca ideias, que são transitórias. Assim, ele modifica e é modificado nas relações estabelecidas, sendo as mudanças relacionadas ao contexto histórico a qual pertencem (MARX; ENGELS, 2011).

A explicação do método de Marx (1990) não é explícita em suas obras, porque a natureza de sua análise é ontológica, mas pode ser entendida a partir da própria explicação de Marx ao analisar um país. Neste exemplo, o filósofo adverte sobre o risco da análise superficial do objeto, das aparências imediatistas. Para o estudioso, o conhecimento do real e do concreto é realizado quando se parte do concreto simples, para a abstração e se chega ao concreto pensado, ou seja, na síntese do conhecimento. Este exemplo pode ser utilizado em outros contextos, e na escola, para o trabalho docente com os conteúdos.

Nesta análise, o concreto simples representa o pensamento caótico, momento também denominado de síncrese, no qual os conhecimentos se encontram dispersos e sem sentido. A abstração pode ser entendida como “[...] a capacidade intelectual que permite extrair da contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise se torna inviável.” (NETTO, 2011, p. 44). Como representação de finalização do processo de compreensão, o concreto pensado cumpre a função de pensamento síntese, momento de apropriação real do conhecimento que é dinâmico, pois é histórico e social. Assim, cada concreto pensado se constitui como ponto de partida para novos conhecimentos. No método dialético, “[...] começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados; pela análise, uns e outros elementos abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples.” (NETTO, 2011, p. 42-45). Desta forma, percebe-se a importância do concreto para a análise no método dialético.

Este movimento de análise de Marx (1990), exposto por Netto (2011), em seguida é exercido de forma inversa, no qual parte-se das determinações mais simples, para entender o todo. Observa-se que Marx (1990) considerou a dialética

de Hegel, quando buscou o entendimento do objeto pela totalidade, no entanto, enquanto Hegel considerava apenas o abstrato para análise, Marx, parte do concreto, vai para a abstração e retorna ao concreto, na busca por envolver todas as categorias que compõem o objeto, fato ou fenômeno, que participam da realidade dos homens. Em suma, Hegel era idealista, tinha na razão o determinante da realidade. No entanto, Marx, como materialista, considerava o material como fonte para a compreensão do mundo.

Por ser dialético, o método requer o refletir do homem acerca da realidade concreta. Por isso, Marx (1990), distancia-se da concepção hegeliana (advindas do filósofo Hegel), na qual a reflexão fica condicionada ao pensamento, ao abstrato. Na concepção de Marx (1990) o termo possui o sentido de dinâmica entre a formulação da tese (contradições em que estão expostas as coisas reais), a antítese (que seria a análise baseada no conhecimento sobre algo), e a síntese (conhecimento pleno de algo concreto). Neste movimento, ocorre a transformação do homem, que passa a atuar mediante conhecimentos científicos.

A metáfora de Marx, “*a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco*”, exprime o empenho do filósofo em entender o funcionamento da sociedade burguesa, considerada por ele, como a forma mais elaborada de produção. Por isso, a compreensão de sua estrutura e dinâmica pode revelar o funcionamento das sociedades anteriores, assim como, o papel desempenhado pelo homem nesta sociedade, ou seja, quanto mais se conhece de um organismo superior, mais fácil é entender o organismo inferior.

No método dialético, as determinações são representadas pelas denominadas categorias. O conhecimento das diferentes categorias da sociedade capitalista, tais como: trabalho, valor, capital, moeda, podem demonstrar, após análises, o modo como atuam os seres humanos, assim como, as diferentes formas de existência e adaptações do homem ao meio em que vive (BOTTOMORE, 2001). Desta forma, conhecer os diferentes componentes de uma sociedade, possibilita conhecer o seu funcionamento, que se revela histórico, e por isso transitório.

Neste contexto, a categoria trabalho é considerada como a atividade primária, necessária e natural, a própria essência do ser humano. Portanto, o trabalho demonstra como o homem vive, produz, reproduz, e suas diferenças diante de outros animais.

No posfácio da segunda edição da obra *O Capital: Crítica da Economia Política*, Marx (1990) expõe o método dialético em diferentes traduções. Na obra citada, o filósofo expõe o método ao leitor, como percepção da dinâmica que envolve o processo de análise dialética. Nas últimas páginas da obra, o filósofo esclarece que a síntese do método deve contemplar historicamente, a “[...] mutabilidade do seu desenvolvimento, isto é, da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexões à outra [...]”. Basear o aprofundamento dos conhecimentos nesse método, consiste em questionar as contradições presentes na sociedade atual. Para o filósofo, “[...] Uma vez que descobriu esta lei, encara mais em pormenor as consequências nas quais a lei se manifesta na vida social.” (MARX, 1990, p. 7).

Na formulação da tese, Marx (1990, p. 8) considera o material, o concreto, o real como ponto de partida, ou seja, a realidade precisa ser investigada e “[...] não é a ideia, mas apenas o fenômeno exterior que lhe pode servir de ponto de partida [...]”. Este posicionamento, difere-se de outras correntes de pensamento, que observam o abstrato, algo fora da realidade social, no qual observam a realidade, porém destituídos das relações objetivas. Portanto, o método consiste “[...] no esclarecimento das leis particulares a que estão submetidos o surgimento, existência, desenvolvimento e morte de um dado organismo social e a sua substituição por outro, superior”. Assim, após a análise do pesquisador, chega-se a outro ponto de partida, a outro nível de conhecimento, que será superado com mais investigação. O movimento de superação do homem, realizado pela apropriação dos conhecimentos científicos, pode ser o caminho para a revolução. Segundo Marx (1990) a mudança é condição necessária na sociedade capitalista em prol de melhores condições sociais ao homem.

2.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO SÉCULO XXI

[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. (MÉSZÁROS, 2007, p. 17).

A epígrafe acima nos remete a dois determinantes fundamentais na constituição de uma sociedade: o trabalho e a educação. Revela também, a interdependência desses dois elementos e as relações de poder existentes entre eles. Percebe-se que o discurso capitalista se insere em praticamente todos os

setores da sociedade e a Educação não está imune a este processo, principalmente, no momento em que reproduz discursos e atitudes que podem contribuir para o processo de alienação.

O sistema de ensino brasileiro, muitas vezes, apresenta dualidade em suas concepções de ensino, quando ora forma o aluno para a cidadania e ora para o trabalho. Várias pesquisas foram realizadas no intuito de entender a formação do aluno e a influência que esta sofre das avaliações, do currículo e da política educacional. Dentre as pesquisas mais recentes estão as que discutem as avaliações externas e a repercussão desse indicador para a escola (FONTANIVE, 2013). Além das que discutem que desde a criação da escola pública, a dualidade de formação escolar está presente (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A interferência governamental na educação está presente, segundo Soares e Xavier (2013), no conceito de qualidade que os indicadores educacionais utilizam como forma de reorientação das políticas educacionais. No ambiente interno da escola, Young (2007) discute as tensões e conflitos presentes nas instituições escolares para a formação de um currículo mais acessível e relevante economicamente, que venha atender aos interesses governamentais. Portanto, as pesquisas ressaltam a influência dos órgãos governamentais na escola, seja por meio, da elaboração de documentos norteadores, seja por meio, de medidas impositivas como as avaliações externas. No entanto, destaca-se que as políticas adotadas pelo governo em pouco contribuem para mudanças efetivas com relação à qualidade de ensino. Percebe-se que cada realidade escolar possui suas necessidades que estão além da adoção de políticas generalizadoras. A melhoria da educação requer, de todos os envolvidos, o conhecimento das contradições que compõem o ato de educar.

A escola como espaço social e político é uma parte da sociedade, e por isso, também participa do enfrentamento das relações de poder criadas internamente, (entre direção e professores, professores e equipe pedagógica, professores e alunos), ou ainda, advindas do meio externo, (comunidade escolar, as leis e diretrizes que direcionam a educação). Nesse contexto de conflito entre as diferentes relações sociais e de poder, o currículo é elaborado como instrumento de conduta e de interesses de formação do aluno, para as necessidades do mercado de trabalho. As relações de poder estão expressas nas variadas instâncias, (re)produzindo nas escolas seus interesses de formação, pois “[.] é por meio do currículo, concebido

como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade' [...]" (SILVA, 1999, p. 10).

O currículo assume papel determinante para a formação do sujeito, pois nele estão os direcionamentos, os encaminhamentos que conduzem os docentes ao fazer pedagógico. Portanto, conhecer este documento em sua íntegra representa desvelar as intencionalidades da sociedade que o construiu. Segundo Moreira e Silva (1995, p. 7-8), o currículo possui a atribuição de formar a identidade do sujeito, formação permeada pelo embate de interesses, já que, "O currículo está implicado em relações de poder, assim como, transmite visões sociais particulares e interessadas, e também, produz identidades individuais e sociais particulares." Por isso, a importância do envolvimento de todos os profissionais da educação e da comunidade escolar na constituição do currículo, que precisa transparecer a instituição de ensino e suas necessidades educacionais.

A influência do currículo perpassa a transmissão dos conhecimentos, ele representa a própria constituição da escola, pois revela os valores morais, éticos, da sociedade, para a formação do sujeito em suas narrativas, que muitas vezes não representam as necessidades escolares, mas anseios da classe dominante ao dizer "[...] qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, [...] quais vozes são autorizadas e quais não o são." (SILVA, 2001, p. 195). Portanto, pode-se considerar que no cerne da constituição do currículo, deve estar as contradições presentes no processo educativo.

A falta de incentivo, tanto político quanto pedagógico, faz com que seja mínima a participação da comunidade escolar, dos professores e funcionários, na elaboração do currículo. Pode-se considerar que, em grande parte, esta responsabilidade fica a cargo da equipe pedagógica, que se baseia nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares da Educação (DCEB), os Parâmetros Curriculares (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A atitude de menosprezar a importância da organização e sistematização do currículo, por parte de todos os integrantes da escola, faz com que se deixe margem para os que se interessam em ter na escola, subsídios para a manutenção do sistema vigente. Em suma, a classe dominante como maior interessada, passa a impor a formação do sujeito de modo a atender as necessidades do mercado.

Por isso, pode-se considerar que a educação, em parte, está sendo determinada pelas necessidades do trabalho, ou seja, pelos interesses de formação para atender ao mercado laboral da sociedade do século XXI, a capitalista. Desta forma, a formação requerida pela atual sociedade, tende a compactuar com a formação unilateral do sujeito, ou ainda, pela denominada monotecnia, expressão mencionada por Lombardi (2012, p. 110). Para este estudioso, é preciso propor a superação desta condição de ensino, pois a educação “[...] é um importante instrumento para que o trabalhador consiga [...] controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.” O estudioso ainda enfatiza que a educação deve propiciar a formação omnilateral, ou seja, a formação integral do aluno em toda sua potencialidade.

Tendo o Estado como guia, ou seja, como aquele que conduz por meio dos documentos oficiais da educação, a base para a formação do currículo escolar, fica mais distante, a autonomia deste documento e a produção de um currículo que atenda as especificidades de cada instituição de ensino. Como orientador das formulações dos documentos oficiais, observa-se que “[...] o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja.” (BRAVERMAN, 1987, p. 242).

Percebe-se, com o advento da sociedade capitalista, a divisão entre o saber teórico e o saber prático do trabalhador. Nota-se que a fragmentação dos conhecimentos busca a formação média do trabalhador. Desta forma, muitas vezes, a educação colabora com a manutenção do poder, ao transmitir somente os saberes necessários para a execução de um trabalho repetitivo e desvinculado do conhecimento completo de funcionamento, ou produção, de um objeto. Braverman (1987, p. 360, grifo do autor) considera este sistema de transmissão um “[...] abismo que a noção de ‘qualificação média’ oculta”.

Nota-se que a fragmentação do trabalho não só é vantajosa com relação à lucratividade, mas também, para o controle da mão de obra no sentido de manutenção de um exército de reserva e, subsequentemente, do nível salarial e do lucro. Pode-se considerar que o sistema capitalista trabalha, para que a capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas simples atenda à exigência do meio urbano, no qual o homem moderno vive, não para o aprimoramento das funções

trabalhistas, mas para “[...] o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei.” (BRAVERMAN, 1987, p. 369).

A escola, como responsável pela formulação do currículo, vê-se diante de um cenário controverso, no qual adequa os caminhos direcionados pelo Governo e os anseios da comunidade da qual participa. Por isso, muitas vezes, o currículo de uma escola não representa os seus participantes. O documento, então, não se apresenta como um reflexo da comunidade, mas atende a uma necessidade burocrática.

Observa-se que a atuação da instituição de ensino passa a atender a necessidades emergenciais sem um projeto de futuro próprio. Este posicionamento, muitas vezes colabora com o descrédito da instituição escolar. Pensando nesta lógica, Braverman (1987, p. 372) esclarece que, “[...] as escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e da ordem social em geral (embora elas preencham mal essas funções).”

Cada vez mais se assiste a entrada do capital externo no ambiente escolar, seja de forma voluntária, com doações, por intermédio de Projetos financiados por empresas, e de organizações não governamentais, ou ainda, mediada por interesses para a venda de material didático, e ou, de recursos tecnológicos. Atualmente, a educação é vista como um mercado promissor, em que os lucros podem superar os montantes advindos do meio financeiro, pois servem para divulgação de discursos, de intencionalidades, para um tipo de dominação maior, a consensual.

Este sistema mais cruel de capitalismo é denominado, por estudos do sociólogo britânico Anthony Giddens, de Terceira Via². No Brasil, os estudos sobre o tema são liderados por Neves (2005) e por outros estudiosos de essência marxista. Para Lima e Martins (2005, p. 56), essa fase mais atual do capitalismo sugere que o Estado “[...] assumira seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e ação voluntária dos indivíduos.” Desta forma, os estudiosos consideram que a Terceira Via atua como

² Uma das fases atuais do capitalismo. A Terceira Via busca a adesão das pessoas as políticas de interesse capitalista pela via do consenso. Assim, evita-se o confronto com a maioria da população, que passa a aceitar pacificamente os ideais da classe dominante, na ilusão de que são benéficos à grande maioria das pessoas.

forma destruidora da luta coletiva, pela desvalorização da transformação social, pois é uma forma considerada imperceptível por grande parte da população.

É possível observar nestas novas relações organizativas, impostas pela Terceira Via, o favorecimento de tendências individuais. Com base em uma visão limitada da nova organização social, o trabalhador passa a se conformar com o que possui em termos materiais. Assim, qualquer ruptura que venha a prejudicar o *status* social, que o trabalhador pensa ter atingido, serve de motivo para que o sujeito não reivindique melhorias coletivas. Para a Terceira Via, o ideal seria que cada pessoa cuidasse de um campo limitado de coisas, de preferência, as que fossem de suas necessidades primeiras, desvinculando o ser humano do ato coletivo (LIMA; MARTINS, 2005).

Vários são os meios, utilizados pela Terceira Via, para convencer as pessoas de que todos possuem autonomia nas ações que realizam, ou ainda, de que possuem voz e ação na condução de setores da sociedade, como: educação, saúde. Na realidade, existe um *rol* de intencionalidades por parte dos detentores do capital, que direcionam as atividades dos sujeitos ao seu bem querer. Ainda, falando da tendência, Lima e Martins (2005, p. 61) expõem que “esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos é a convicção de que suas idéias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista.” O individualismo proporciona ao sujeito uma visão errônea de independência, pois na realidade, quanto mais afastado das relações sociais está o homem, mais vulnerável está o ser perante o exercício dos direitos e ao seu próprio desenvolvimento.

É preciso esclarecer que, com a adesão à Terceira Via, a classe dominante toma as rédeas do poder e tem no Estado seu amparo legal, este se assume como controlador das organizações, mas deixa a cargo da sociedade, a parte laboral. Desta forma, desenvolve-se a cultura cívica de participação no qual o beneficiado é o próprio Estado, o próprio sistema capitalista, a sociedade burguesa. A prática pautada na Terceira Via, visa a “[...] consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos”, desvinculando os sujeitos do ato coletivo. (NEVES, 2005, p. 56).

Sobre a influência do empresariado nas políticas educacionais, o trabalho de Krawczuk (2014) discute a transição na qual o ensino médio vem passando com relação às políticas adotadas de caráter pragmático. As mudanças envolvem a

aplicação no ambiente escolar de técnicas de gestão de empresas, que vão desde o maior número de alunos por professor, até a melhoria dos índices dos estudantes nas avaliações institucionais, os conhecidos *rankings* escolares, que servem como propagandas para algumas instituições de ensino e, conseqüentemente, para a venda de materiais didáticos considerados mais eficientes para solucionar o problema da aprendizagem.

No caso do ensino médio, as propostas atuais dos currículos das Secretarias de Educação possuem objetivos distantes da real necessidade dos alunos, afastando-os do direito a uma formação pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, que podem conduzir os estudantes à continuação dos estudos na Universidade. Em suma, o empenho do empresariado nessa fase do ensino escolar, com a justificativa de melhoria da educação, na realidade, impõem de forma suave metodologias empresariais, adaptadas ao contexto escolar, para o desenvolvimento profissional básico.

2.3.1 Os discursos da Terceira Via em documentos da Educação

Conceber a sociedade, a partir da visão do Materialismo, é desvelar as relações sociais e de poder que a permeiam. Relacionando a sociedade com a Educação, percebe-se que “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas formas que a compõem” (GRAMSCI, 1979, p. 9), mas no papel disseminador de ideologias da escola. A escola se configura como lugar de formação do homem, por isso o interesse do Estado no controle desta instituição que se mostra estratégica ao capital.

[...] a escola é vista por Gramsci como um dos espaços em que se inscreve a batalha de idéias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez, é compreendida como estratégia fundamental no processo de formação do novo homem também na perspectiva da superação das relações capitalistas. Esse novo homem, capaz de construir o socialismo, deve ser educado para pensar, sentir e agir via uma escolarização que o forme como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (FALLEIROS, 2005, p. 210).

Marx e Engels (2011) confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação dos indivíduos. No contexto escolar, “[...] o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 18).

A relação entre a educação e o trabalho é mais complexa que aparenta ser, pois “[...] explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana.” (MARX; ENGELS, 2011, p. 16). Portanto, a escola não pode estar alheia à função emancipadora do homem, ao mesmo tempo, necessita discernir dentre os vários discursos o melhor caminho para a disseminação dos conhecimentos.

No momento atual, o sistema capitalista apresenta novas tendências que buscam formas de dominação e manutenção do poder, dentre elas está a denominada Terceira Via. Esta tendência pode ser considerada uma fase mais avançada do capitalismo. Percebe-se, por meio da Terceira Via um fortalecimento do sistema vigente, a partir de um viés mais aprimorado, que busca conciliar o aumento da acumulação do capital da classe dominante, com a concordância dos que sofrem suas consequências, os mais pobres. Para Lima e Martins (2005), aqueles que defendem a Terceira Via tentam implantar no Neoliberalismo uma face mais humana do sistema de dominação, pois certamente tiveram ou mantêm um posicionamento de esquerda.

Para a manutenção do poder, a Terceira Via busca conquistar o aval da sociedade, para o sistema de exploração da mão de obra. Pensando nisso, Neves (2005) considera que as políticas adotadas pelo Governo visam manter a força de trabalho, dando-lhes condições mínimas de sobrevivência, sendo os amparos sociais fundamentais para criar a dependência de um sistema que, em suma, nada contribui, com efetividade, para a transformação da realidade de cada sujeito. Sendo assim, a Terceira Via se consolida na sociedade e no ambiente escolar pela denominada pedagogia da hegemonia.

[...] guiada por pressupostos teóricos keynesianos, a pedagogia da hegemonia se desenvolve no sentido de ampliar os direitos sociais

por trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transportes das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho. (NEVES, 2005, p. 30).

No discurso da Terceira Via não se fala em acabar com as desigualdades sociais, mas apenas tornar a situação socioeconômica da população mais amena, para que não existam confrontos diretos com a classe dominante. Para consolidar esta situação de conforto aos dominantes, adotou-se a política de criação de um homem responsável individualmente pelo mundo em que vive, sendo necessário transferir para este homem atividades como a “[...] amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias [...] pois não deve jamais questionar a essência do capitalismo.” (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Dentre as várias ações, adotadas pelo capital, na difusão do projeto pautado pela Terceira Via no país, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este documento norteador, de grande parte dos currículos das escolas, possui em seu cerne, tendências de consolidação do sistema capitalista. Os estudos de Falleiros (2005) indicam que historicamente, a Reforma Educacional, implantada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, revela o empenho do Governo na formulação de uma política direcionada ao discurso da Terceira Via.

Ainda, segundo a estudiosa, os PCN foram elaborados por César Coll Salvador, educador espanhol, que trouxe ao país o modelo já desenvolvido na Espanha, de base construtivista, na qual se atribui ao currículo a formação de valores e o predomínio do trabalho docente no ‘saber vivido’, ou seja, a disseminação do discurso de que vale mais a prática do que a teoria, descaracterizando a necessidade de aprofundamento do saber, da união entre a teoria e a prática para o conhecimento mais amplo. (FALLEIROS, 2005, p. 214, grifo do autor).

Apesar de seu caráter não obrigatório, os PCN indicam os encaminhamentos governamentais e demonstram as intencionalidades das políticas governamentais para a Educação. Vale ressaltar que, segundo Falleiros (2005) os Parâmetros possuem como fundamentos pedagógicos os itens:

(i) a psicologia genética e suas descobertas no campo da construção do conhecimento, enfocando o desenvolvimento cognitivo do aluno a partir de representações e em redes não-estáveis de conhecimentos. (ii) o enfoque social do processo de ensino-aprendizagem por meio da inclusão, no currículo do ensino fundamental, dos temas universais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural); (iii) o desenvolvimento de competências (“aprender a aprender”) em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações do mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias – que demandariam novos aprendizados e requalificações constantes. (FALLEIROS, 2005, p. 219).

Pode-se, ainda, relacionar ao discurso hegemônico contido nos PCN, as pedagogias baseadas no “aprender a aprender”, também denominadas de pedagogias de competências, por enaltecerem a capacidade de adaptação das pessoas as novas situações, sendo a prática a principal base dos conhecimentos do sujeito. No contexto escolar, a adoção do aprender a aprender pelos docentes, colabora com o afastamento do aluno da teoria e o aproxima apenas da prática. A pedagogia do “aprender a aprender” pode ser verificada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 quando ressalta a importância da pedagogia das competências (FALLEIROS, 2005).

Como parte integrante do discurso da Terceira Via exposto por Falleiros (2005, p. 222), estão as cinco competências essenciais para o ensino médio, nas quais ficam expressas as intencionalidades de formação do aluno, nesta etapa do ensino, que envolve principalmente os termos: fazer uso, aplicar, tomar decisões, intervenção solidária. As competências relacionadas revelam um empenho em equipar o aluno com habilidades para a prática. Para isso, considera o conhecimento como algo fixo, capaz de ser adquirido para a prática, sem a possibilidade de transformação. O processo do conhecimento, então, é entendido como algo mecânico, relacionado à atividade rotineira do trabalho. Percebe-se, ainda, que o ensino esteja subentendido na participação social, na valorização da atitude individual para a transformação da sociedade. Os termos, utilizados no documento, refletem o discurso intencional da Terceira Via, no qual as pessoas são as culpadas pelas mazelas da sociedade, retirando do governo e, em especial, das empresas capitalistas a responsabilidade por muitas das atitudes de descuido com o ambiente, e com o estímulo ao consumo exacerbado.

A Prova Brasil, atualmente, é considerada um documento norteador dos currículos escolares. Algumas frases, contidas no Caderno de Orientação ao

professor da Educação Básica, enviado pelo Ministério da Educação (MEC), confirmam o posicionamento deste instrumento no que concerne à formação do aluno, tais como: “Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam **competências** construídas e **habilidades** desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem.” (BRASIL, 2011, p. 4); “[...] sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das **habilidades** necessárias para o alcance das **competências** exigidas na educação básica.” (BRASIL, 2011, p. 4). Ao analisar os discursos presentes, é possível observar a predominância dos termos: habilidades e competências. Os termos podem ser definidos como: tornar-se hábil com o fim de atingir um objetivo, ou seja, trabalha-se com o conceito de prontidão, de sujeito finalizado. Posição contrária aos objetivos do Materialismo, no qual o sujeito está em constante transformação, em processo, no movimento do devir.

Os estudos de Falleiros (2005, p. 219) apontam para a relação da Prova Brasil com os discursos da Terceira Via, quando relata que “[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mais que o controle da “qualidade” da educação, legitima os parâmetros preestabelecidos no núcleo central da burocracia estatal.” Lembrando que a Prova Brasil e o SAEB são dois instrumentos de avaliação com os mesmos princípios, sendo o SAEB amostral e a Prova Brasil (ou conhecida também como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc) de caráter censitário.

A padronização da Prova Brasil, pautada nos PCN, faz deste instrumento de avaliação um disseminador do discurso da Terceira Via, como já citado nos estudos de Falleiros (2005), pois ressaltam a necessidade do aprender a aprender, ou seja, possuir habilidades e competências para atuar com ênfase na formação restrita da prática. Segundo Saviani (2011, p. 68), a formação do aluno advém do trabalho com o saber consciente, sendo que “[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber”, ou seja, se consolidam na união entre a teoria e a prática.

Além dos discursos, atrelados à fragmentação do saber, expostos em todo o Caderno de Orientações ao professor da Prova Brasil, buscou-se nos descritores da prova de proficiência em Língua Portuguesa, termos que identifiquem as intencionalidades, deste instrumento orientador do currículo. Os descritores são os

conteúdos básicos que compõem a matriz referencial da Prova Brasil, na qual os formuladores desta avaliação se pautam no momento de elaborar a prova.

Nos descritores da Prova Brasil de Língua Portuguesa, a relação com o discurso hegemônico da Terceira Via, em suma, são representados pelos termos competências e habilidades. É possível encontrar nos descritores termos relacionados a um direcionamento mais crítico e social do aluno, como: transformação da realidade, conhecimento de mundo, posicionamento crítico. Mas, estes termos estão dispersos em um contexto maior de submissão à política dos PCN, ou seja, de um ensino mais atrelado à habilidade e competência, sendo assim, mais direcionado à formação para o trabalho. Vale lembrar que Marx e Lênin defendem a educação politécnica, mas não a fragmentação entre os saberes, ou seja, o aluno necessita da teoria para a prática do trabalho, e assim, ter domínio sobre o objeto. Como exemplo de direcionamento dos descritores presentes na Prova Brasil, tem-se: o descritor D1, que se refere à interdisciplinaridade, a mesma prevista nos PCN, com enfoque para um aprendizado “médio”, ou seja, mais superficial e menos aprofundado, pois está baseado na política do aprender a aprender. Vale ressaltar que o trabalho com a interdisciplinaridade é importante, mas a maneira como está exposto no documento sugere a forma mais superficial de conhecimento, pautada na prática, sem a busca da totalidade de entendimento das categorias, das diferentes dimensões. Novamente, o trabalho com o descritor, neste caso o D10, é o de desenvolver competências e habilidades para o reconhecimento e não para a reflexão crítica e transformadora.

A organização do currículo necessita contemplar o aprofundamento dos conhecimentos científicos, para que a formação do aluno não venha a atender às intencionalidades de fragmentação do saber da sociedade capitalista. A partir da visão mais ampla, na qual estão imersos os alunos participantes, a pesquisa busca na seção seguinte pormenorizar as categorias: leitura, linguagem e literatura, de forma, a compreender as contribuições de cada uma para o desenvolvimento humano.

3 LEITURA, LINGUAGEM E LITERATURA

[...] não cabe, pois, reduzir o pensamento à simples aplicação do que já se sabe, mas sim ser visto, antes de tudo, como processo produtivo capaz de levar a novos conhecimentos. (RUBINSTEIN, 1959, p. 101, grifo do autor).

A segunda seção possui o objetivo de explorar as contribuições da Leitura, da Linguagem e da Literatura para a formação do homem, de forma a conceber que os conhecimentos obtidos sirvam para o desenvolvimento do pensamento. Para tanto, ele foi dividido em três partes, sendo elas: *Leitura, Linguagem e Literatura*. Na subseção, intitulada *Linguagem*, houve a necessidade de maior dedicação ao desenvolvimento das funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores nos homens, o que resultou na subdivisão desta seção.

3.1 A LEITURA A PARTIR DE UMA VISÃO EMANCIPADORA

[...] lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando como rastreadores, esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas. Lemos com desprezo, admiração, negligência, raiva, paixão, inveja, anelo. (MANGUEL, 1997, p. 340).

A história da leitura segue os mesmos passos que a evolução da humanidade. No livro intitulado, “*Uma História da Leitura*” (MANGUEL, 1997, p. 33), a primeira frase utilizada pelo autor denota a consideração do estudioso sobre o processo de leitura quando considera que “[...] lemos para compreender, ou para começar a compreender.” Esta concepção revela a sutileza e ao mesmo tempo a importância da leitura para a inserção do homem como ser social, pois somente a partir da compreensão é que podemos conceber o conhecimento sobre algo. Outra percepção presente na obra se refere ao ato de ler, sendo este processo evolutivo e dinâmico, quando revela que a leitura é um processo “[...] cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.” (MANGUEL, 1997, p. 33). No contexto escolar, percebe-se que quanto mais leituras o aluno possuir, maior será o seu poder de interpretação.

Observa-se que “[...] ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal.” (LAJOLO, 1997, p. 53). Fato que revela a complexidade do processo de leitura e a importância do meio social, como referência de conhecimento. Neste contexto, o sentido do aprendizado da leitura se apresenta do coletivo ao individual.

O ato de ler envolve os conhecimentos anteriores do sujeito, sendo que “A interação do texto frente aos conhecimentos prévios do leitor permite a construção de sentidos, novos conhecimentos, que ampliam os quadros de referência do leitor.” (REZENDE, 2009, p. 247). Desta forma, quanto mais contato com a leitura mais elaborada, científica e cultural, maior será a apropriação de conhecimentos, sendo este um saber cumulativo, que pode ser utilizado sempre nas leituras futuras.

Fornecer condições para o aumento da leitura da população contribuiria com o enriquecimento cultural, político, social, dentre outros. No entanto, nota-se que poucas iniciativas do governo foram realizadas nesta direção. A resposta a este inquietamento, segundo Manguel (1997, p. 35), estaria nos regimes políticos e nas relações de poder, pois:

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

A leitura e a escrita são processos que podem promover a transformação do homem, no sentido de desenvolver a consciência e não somente sirva para a formação de mão de obra para o trabalho. (REZENDE; FRANCO, 2013). Por isso, a necessidade da adoção de uma teoria como o Materialismo, que é crítico e revolucionário, que reconhece a relação dialética entre a escola e a sociedade, como base para a formulação do planejamento pedagógico. Mesmo que a escola ainda exerça um papel secundário para a formação do ser, ela é considerada essencial para a superação do homem, pois o sistema de ensino “[...] ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e, por vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade.” (SAVIANI, 2009, p. 59).

Pode-se considerar que ler não é uma atividade automática, mas uma construção entre a imagem e o significado, ou seja, depende do que a palavra representa em determinados contextos. O esforço individual da leitura está atrelado às regras de linguagem da comunidade da qual pertence o leitor, ou ainda, na qual quer inserir-se, sendo para isso necessário um “[...] processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (MANGUEL, 1997, p. 54). Esse fato revela a importância do contexto histórico e social de produção para os possíveis sentidos dados às palavras.

O ato de ler compreende a associação entre o que se lê com o que se conhece (REZENDE, 2009, p. 34). Percebe-se que a leitura se torna significativa a partir das interações que o leitor faz com as próprias leituras anteriores, sendo esta leitura vinculada à compreensão, que é primordial para que se atribua significados ao texto.

Segundo os estudos de Souza e Giroto (2013, p. 63), as práticas significativas, aquelas nas quais os alunos conseguem fazer uma relação entre a realidade vivenciada e o que está escrito no texto, em sala de aula, contribuem para o ensino da leitura, e, subsequentemente, para a formação do sujeito leitor, sendo o professor considerado o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. Para estes autores, “[...] a mobilização de conhecimentos prévios permite inferências conscientes na busca da compreensão pelo contexto e pelas informações sobre o autor, características das personagens e suas ações.” Sendo assim, os estudiosos consideram que quanto mais distante de significado for a leitura, mais distante ainda será o interesse e a necessidade de ler do estudante. Este fato pode ser um indicador ao docente do desinteresse pela leitura, quando o código linguístico básico já foi apropriado pelo aluno, que passa a considerar o ato de ler como desnecessário à obtenção de conhecimento.

Os primeiros indícios de leitura silenciosa datam do ano de 384 d. C., período em que ocorreram as primeiras mesclas entre ler em silêncio e ler em voz alta. A prática da leitura silenciosa era considerada um comportamento raro para a época de Santo Agostinho, que via com espanto tal atitude, pois as leituras eram realizadas somente em voz alta até este momento. Nos mosteiros, os momentos de leitura eram divididos “[...] em silêncio, para o aprendizado privado; o outro em voz alta, para compartilhar com sua companhia a revelação do texto.” (MANGUEL, 1997, p. 61). O processo da leitura silenciosa para Luria (1987) e Vigotski (1960) proporciona

maior compreensão do texto. E, ainda, pode-se considerar que a leitura em voz alta e a leitura devagar acabam por dificultar a formação do bom leitor. O ato de ler muito devagar acaba por saturar o sistema visual, o que compromete a interpretação do texto pelo aluno (REZENDE, 2009).

Na Idade Média as leituras orais eram imprescindíveis, já que grande parte das pessoas era analfabeta. Dentre as dificuldades encontradas pelo leitor, nesse período, estava a formatação dos textos e o meio de circulação dos manuscritos, que se constituíam basicamente em textos contínuos, não havendo um sistema de regras de separação em letras, palavras e frases, cuja prática ocorreu aos poucos. Também, não havia o sistema de pontuação gráfica. Portanto, ler em voz alta era tarefa árdua para o leitor, sendo a arte da oratória realizada por poucas pessoas (MANGUEL, 1997).

Para tornar as práticas de leitura em público mais ágeis, com melhor entonação e reconhecimento das palavras, os leitores eleitos para este fim, utilizavam a técnica de memorização. Memorizavam-se versos, parágrafos, textos lidos por outros, por isso, grande parte dos ensinamentos eram basicamente orais. Somente com Sócrates os livros foram utilizados como forma de ensino e aprendizado. Com Petrarca, o processo mecânico de memorizar podia ser substituído pela construção de textos baseados nos vários conhecimentos de leituras anteriores. Desta forma, “os textos poderiam ser elaborados a partir do conhecimento de várias leituras, reunidas em um texto único, em uma produção individual.” (MANGUEL, 1997, p. 82).

No que tange às condições necessárias para as práticas de leitura, a pesquisa de Ferreira e Padilha (2012, p. 2) expõe que a “[...] nossa capacidade de falar é biológica, mas o que e como falamos e aprendemos a falar é cultural.” Mediante a pesquisa realizada, os estudiosos consideram que o significado das palavras evolui, sendo ele dinâmico e dependente do contexto de produção. Desta forma, cada uma das disciplinas do currículo possui uma “[...] linguagem própria que necessita ser apreendida, internalizada.” (FERREIRA e PADILHA, 2012, p. 11). Percebe-se nas escolas, que grande parte das dificuldades dos alunos em aprender, advém da falta de entendimento do sentido específico que as palavras admitem em diferentes disciplinas.

O caráter histórico é essencial quando se busca a verdade em um texto. Para o autor, conhecer o contexto histórico de produção do texto permite a maior

compreensão daquilo que se lê, por isso, para ele, “fazer uma leitura é presentificar um passado por mais remoto que ele seja, é vivificar uma época por mais distante que ela esteja da nossa condição histórica.” (ADOLFO, 2007, p. 28). Esta concepção de leitura evidencia a importante participação do leitor no momento da interpretação de um texto, que por meio da leitura dá continuidade ao processo criador do autor.

No entanto, a autoridade do leitor não é ilimitada, ela esbarra nos limites de interpretação que, segundo Umberto Eco (1990, p. 17), “[...] coincidem com os direitos do texto.” Desta forma, cada texto permite que o leitor possa inferir seus conhecimentos, mas esta atuação deve considerar o momento histórico e social de produção, assim como, buscar compreender o sentido das palavras utilizadas pelo autor naquele contexto determinado.

No desenvolvimento histórico de apropriação da leitura, percebe-se que escutar pode ser uma forma de leitura. Ouvir histórias se tornou uma prática recorrente em Cuba por volta do ano de 1866, principalmente nas fábricas de charutos. A prática teve a adesão dos trabalhadores e de alguns donos de empresas, também serviu como incentivo à formação dos sindicatos, que utilizavam este recurso como meio de divulgação dos acontecimentos do mundo e da literatura (MANGUEL, 1997).

A repercussão da leitura nas fábricas começou a incomodar o governo, que logo proibiu a atividade no país. A prática da leitura encerrada em Cuba atravessou o Golfo do México e foi parar nos Estados Unidos, com a fuga em massa de cubanos a este país. Estes trabalhadores, que ficavam horas à mercê da função repetitiva de enrolar as folhas do tabaco, praticavam o hábito da leitura como realizada em Cuba. Este entretenimento era feito por um leitor, que lia notícias, histórias de fatos e acontecimentos, além de obras de literatura aos demais ouvintes, trabalhadores. Assim, enquanto os trabalhadores escutavam as histórias, as mentes podiam ter “[...] ideias a levar em consideração, reflexões das quais se apropriar.” (MANGUEL, 1997, p. 136). Percebe-se com isto, a importância da leitura como fonte para a apropriação de conhecimentos e a transformação consciente do homem.

Observa-se que “mesmo quem nunca leu ou quem lê muito pouco traz em si uma plenitude de experiências literárias adquiridas no contato com seu mundo circundante [...]” (ADOLFO, 2007, p. 29), que pode se ampliar mediante o maior contato com a leitura. Entretanto, quando se lê um texto, a própria língua se torna uma barreira. Para vencê-la, o leitor recorre às apropriações anteriores, ao dicionário

mental com as possíveis definições, significados, para o contexto em questão. Neste momento, o leitor percebe que a compreensão será maior quanto mais leitura possuir.

As reflexões, do docente, acerca da apropriação da linguagem, contribuem para considerar que “[...] o conhecimento é resultante das objetivações humanas”, e este trabalho de conscientização precisa estar presente nesse momento do ensino. (SARAIVA; COSTA-HUBES, 2011, p. 1). Para tanto, o ensino da língua deve se basear no concreto, na realidade dos estudantes, por meio de textos, materializados nos diferentes gêneros textuais. Por isso, a escola, ainda, pode ser considerada disseminadora do ato de ler, mediante o trabalho do professor. Para Gasparin e Verdinelli (2006), a formação do sujeito crítico deve ocorrer nas escolas, com o professor no papel de mediador do conhecimento.

A língua representa acesso e limite social, sendo a leitura fundamental nas relações sociais, na apropriação de conhecimentos (BAKHTIN, 1988). Percebe-se que a explicação do que é ler vai além da estrutura linguística, pois a leitura possui finalidades diversas, sentimentos diversos, momento em que cada pessoa possui um objetivo, uma intencionalidade, que servirá sempre como aprendizado para outras leituras. A resposta à questão do que seja ler é complexa e envolve o entrelace entre a teoria e a prática. Uma leitura não se faz só com o sentimento ou somente com a razão, ela envolve sensação e percepção, também contradição e reflexão, para que então se possa compreender.

3.2 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 1988, p. 36).

A psicologia busca compreender como se forma e se desenvolve a consciência nos animais. Percebe-se, no caso do animal, a necessidade da presença do objeto para o manuseio e uso, já os homens vão além desta função prática. “Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas [...]” (LURIA, 1987, p. 11-12).

No trabalho com a formação e organização da consciência está a linguagem. Segundo Luria (1987, p. 250), a linguagem seria a responsável por desenvolver as funções psicológicas superiores, sendo a linguagem constituída por “[...] códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação em determinados sistemas [...]”. No entanto, vale ressaltar que “[...] os signos, assim como os instrumentos, foram criados por necessidades humanas concretas, vinculadas à sobrevivência social, em cada período histórico.” (TULESKI, 2011, p. 150). Para os autores marxistas, a linguagem é ideológica. Em relação a este caráter do signo, Bakhtin (1988, p. 10) considera que “[...] os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.”

Além do processo de objetivação, que o homem realiza para sanar suas necessidades, à medida que estabelece relações e se comunica, também desenvolve signos para a vida em sociedade. O reflexo, muitas vezes, da forma alienada de trabalho é percebida na comunicação. Por isso, a linguagem necessita ser transformadora, e portanto, crítica da realidade vivenciada pelos homens. Para tanto, o homem precisa se desvincular do processo alienante atual do trabalho, no intuito de desenvolver e construir uma leitura consciente e crítica do mundo (PETERNELLA; GALUCH, 2012).

Assim como Vigotski (2010), Tuleski (2011, p. 203) considera a palavra o elemento fundamental da linguagem, pois ela “[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência.” Observa-se, segundo Luria (1987), que a origem da palavra advém do trabalho, ou seja, das ações que o homem realiza para sanar suas necessidades diante da natureza. Nesse contexto, o uso da palavra possuía, a princípio, um caráter sinprático, sendo utilizada para situações específicas e entendida também somente nessas situações por seus interlocutores. Com o tempo, a palavra mudou para o sistema sinsemântico, que vai além do uso em situações pontuais, mas pode ser usada e entendida em diferentes contextos, pois os significados nesse sistema são mais amplos e entendidos por diferentes interlocutores.

No desenvolvimento da criança, a palavra surge primeiro com a imitação que ela realiza da fala dos adultos, ou seja, está relacionada à prática, sendo esta condição determinante para o desenvolvimento de novos significados, ou seja, a

palavra é mutável neste processo, pois ganha novos significados mediante diferentes contextos (LURIA, 1987). Observa-se o desenvolvimento da palavra, quando a criança a utiliza fora do contexto prático, neste momento “[...] registra-se um aumento significativo do vocabulário da criança e a palavra adquire um caráter substantivo, isto é, adquire um significado objetal preciso, podendo designar, também, uma ação ou qualidade (e mais tarde uma relação).” (TULESKI, 2011, p. 204).

Com o domínio da palavra, o homem amplia sua visão de mundo, pois pode transmitir suas experiências e assegurar que elas tenham continuidade ou que sejam entendidas e assim façam parte da história humana. As palavras estão envoltas por um campo semântico, no qual cada termo estabelece relações com outros de mesmo sentido, o que configura em uma cadeia de conexões de sentidos que o homem utiliza para se comunicar (LURIA, 1987). Eleger uma ou outra palavra é uma atividade que o homem realiza para dar sentido e significado à linguagem. Por isto, a complexidade da escolha das palavras pelo homem.

[...] desde um ponto de vista psicológico a palavra não se esgota em uma referência objetal fixa e unissignificativa; que o conceito de campo semântico, evocado por cada palavra, é completamente real. Portanto, tanto o processo de denominação quanto o processo de percepção da palavra na realidade deve ser examinado como um complexo processo de escolha necessário do significado imediato da palavra, entre todo o campo semântico por ela evocado. (LURIA, 1987, p. 35).

Percebe-se que as palavras possuem várias funções que vão além do uso de representatividade do mundo, de nomear as coisas, situações, experiências. A palavra possui a função de conceituar, de formar categorias. Neste contexto, as categorias (verbos, substantivos, numerais, pronomes, etc.), estabelecidas pelo homem, podem ser entendidas como conjuntos de palavras com partes em comum, ou seja, uma organização realizada pelo homem, no intuito de classificar por igualdades, similitudes, em busca da sistematização da linguagem. Para esta classificação o homem abstrai, analisa e generaliza a palavra, ou seja, emite os pareceres que as incluem em determinadas categorias (TULESKI, 2011).

As palavras possuem um sentido coletivo (compartilhado com a comunidade linguística à qual pertence) e um sentido individual, que surge das relações da

palavra com o próprio ser e de situações de vivências mais afetivas. (LURIA, 1987).
Essas características percorrem todo o desenvolvimento humano sendo que:

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra embora conservando a mesma referência objetal, vai adquirindo novas estruturas semânticas, mudando e enriquecendo o sistema de enlaces e generalizações que a compõem. Essa mudança não significa somente a alteração da estrutura semântica da palavra, mas a alteração dos processos psíquicos que estão por detrás dela. (TULESKI, 2011, p. 206-207).

No que concerne à característica essencial da palavra, pode-se considerar que “[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.” (BAKHTIN, 1988, p. 12). Ao considerar que a palavra possui a característica de ser neutra, ela pode representar as funções ideológicas que o interlocutor desejar, relacionada a diferentes dimensões: políticas, culturais, econômicas, psicológicas, religiosas, sociais, etc. Nesses contextos, a palavra assume a função de signo, e por isso, ideológica, no qual transmite as intencionalidades do autor do discurso. O estudo de Souza (2003) investiga como é tratado o tema gêneros discursivos na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. O autor salienta a relação entre a ideologia e a formação dos signos, sendo o signo considerado de caráter puramente ideológico. Portanto, o signo, apresenta-se ideológico porque está relacionado ao contexto histórico, social e cultural que vem a atender às necessidades de uma dada situação específica.

A apropriação da linguagem propicia ao homem a superação do desenvolvimento biológico, pois revoluciona as funções psicológicas, que vão de primitivas às superiores. As funções biológicas, ou também denominadas de elementares, servem para a sobrevivência do homem, seu caráter é instintivo e abrangem as funções básicas de existência, tais como: o comer, o vestir, o proteger.

As funções superiores são aquelas que diferenciam os homens dos animais, pois permitem atos conscientes. Desta forma, a percepção semântica, a memória mediada, a atenção voluntária e os sentimentos, funções consideradas psíquicas superiores, permitem ao homem o uso racional do pensamento, pois desenvolve a consciência do homem. Pode-se considerar que o salto qualitativo no homem ocorre quando as funções elementares passam a produzir conexões antes não existentes, que proporcionam o desenvolvimento das funções superiores. No contato com a

cultura, com as relações sociais, realizadas principalmente no trabalho, o homem encontra os subsídios para que ocorra esse desenvolvimento (VIGOTSKI, 1960).

A aquisição da linguagem, considerada uma conquista cultural, realiza-se por meio das relações humanas. No contato com o outro, a princípio, a própria família, que representa o meio no qual a criança se apropria da linguagem em primeira instância, ocorre o aprendizado da língua materna. Este fato, faz com que o homem como condutor de suas ações, antes mais instintivas quando isoladas do contato social, passa a apresentar funções mais conscientes. A subordinação voluntária, o desenvolvimento da linguagem interior, são exemplos de funções psíquicas que se desenvolvem com a apropriação da linguagem (VIGOTSKI, 1960).

A palavra para transmitir por completo a informação, necessita de um conjunto de termos que constituem a frase. Assim, “Se a palavra é o elemento da linguagem, a frase é a unidade da língua viva”, pois ela transmite por completo a ideia, a intenção do autor. (LURIA, 1987, p. 120). Segundo Tuleski (2011, p. 212), Luria (1987) considera que existem vários níveis de dificuldades nas elaborações de frases ao leitor, que exigem de quem lê reelaborações do pensamento, reformulações mentais dos componentes da frase e as elaborações prévias das palavras. “Além disso, permite explicitar que os sistemas funcionais de alta complexidade, pautados pela linguagem, desenvolvem-se pela relação dialética entre indivíduo e meio social.”

Na construção da linguagem as dificuldades se diferenciam mediante alguns tipos de elaborações, sendo elas: a linguagem coloquial, na qual os interlocutores interagem mediante formas mais simples ou mais elaboradas da norma culta da língua. E o monólogo que “[...] consiste em apresentar o material da forma mais consequente e lógica possível, diferenciando as partes mais importantes e mantendo a exata passagem lógica de uma parte do material as outras.” (TULESKI, 2011, p. 214).

A linguagem escrita pode ser considerada diferente da linguagem coloquial e do monólogo, e em parte, depende da presença ou não do interlocutor. A linguagem oral está mais relacionada com a prática e situações cotidianas, diferente da linguagem escrita, que exige do autor uma aprendizagem, o domínio da estrutura linguística e dos sentidos das palavras, que geralmente é ensinada na escola (LURIA, 1987). A grande passagem da fala para a escrita, dá-se no momento em que a criança percebe que, além de desenhar coisas, é possível também desenhar o

que se fala. (VIGOTSKI, 2010). Na linguagem escrita, existe o processo de ações conscientes e não conscientes que se desenvolvem conforme o homem se aprimora neste tipo de linguagem. (LURIA, 1987).

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra à outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral. (LURIA, 1987, p. 170).

Percebe-se que a linguagem escrita, torna-se uma ferramenta para a elaboração do processo do pensamento (TULESKI, 2011). Na comunicação escrita, faz-se necessário a leitura integral do texto para a compreensão. Na linguagem escrita, o leitor busca pistas dentro do texto que possibilitam transmitir a informação. No entanto, as pistas não são lineares, mas esparsas e fundamentais para que se tenha o sentido interno do que está escrito.

Luria (1987) considera essencial a leitura silenciosa para a compreensão do texto, pois, neste tipo de leitura, o leitor busca por pistas, palavras, nas quais os olhos percorrem o texto, num sentido diagonal e não linear. O movimento dos olhos busca por campos semânticos e palavras significativas que revelam o motivo e o contexto da escrita, processo automatizado que procura a essência das palavras no momento da leitura.

O processo de decodificação e de compreensão do sentido do texto sempre transcorre em um contexto determinado; junto com isso percebem-se fragmentos semânticos e o contexto no qual se insere a palavra desvenda seu significado. Esse fato assinala que a sequência lógica palavra-frase-texto-subtexto não deve ser compreendida como cadeia de processos psíquicos que transcorrem no tempo. (LURIA, 1987, p. 176).

Neste sentido, para que ocorra a comunicação, ou melhor, para que a fala tenha uma carga semântica, a enunciação verbal necessita de um motivo, no qual se encontram as intencionalidades dos discursos. Sendo assim, o papel da linguagem é essencial e serve como fator de mediação do sujeito com o mundo. (LURIA, 1987).

Segundo Tuleski (2011) o contato social pela linguagem altera a configuração do cérebro e o torna mais complexo, como também, contribui para o desenvolvimento e a inclusão cultural dos entes mais novos na sociedade.

A aquisição da fala é espontânea e depende do ambiente para que se desenvolva. Já a escrita, necessita de um ensino sistematizado e associado ao conhecimento científico (VIGOTSKI, 2010). Cabe ao professor o ensino significativo da linguagem, fazendo do motivo e da necessidade princípios ativos para a aprendizagem, pois “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e, mais complexa é a sua tarefa.” (LEONTIEV, 2001, p. 291-292). Neste contexto, a leitura assume papel essencial para novas possibilidades de disseminação dos conhecimentos científicos apropriados historicamente pelos homens.

Os estudos entre a relação do pensamento e da linguagem, na perspectiva marxista, tiveram grande impulso com os estudos de Vigotski. No período da Revolução Russa, em 1917, Vigotski participava das questões que envolviam a revolução (surgimento do capitalismo, questão da divisão das terras, população se encontrava em miséria, os operários analfabetos queriam o fim da divisão entre o fazer e o pensar no trabalho), ao mesmo tempo, o psicólogo não deixava de apontar os problemas da sociedade (TULESKI, 2008).

A Rússia, neste momento, encontrava-se destruída, sem estrutura industrial, sem mão de obra técnica. Diante deste cenário, Lênin propõe medidas de reestruturação, tais como: desenvolvimento da indústria pesada, a união de operários e camponeses e o ensino politécnico. À parte deste painel, político e social, Vigotski desenvolve uma psicologia de fundamentos marxistas, que vieram a contribuir para consolidar o meio social como essencial à formação humana (TULESKI, 2008).

Para tanto, o psicólogo russo considera que o homem é um ser consciente, capaz de antecipar, prever fatos, atitudes, que superam o desenvolvimento biológico, assim, o homem desenvolve nas relações sociais do trabalho as funções psíquicas superiores. A linguagem, neste contexto, constitui-se como suporte para o processo de desenvolvimento do homem (VIGOTSKI, 1960).

Vigotski (1960) busca nos estudos de Marx, o uso do método dialético de análise, que para o psicólogo norteia a superação biológica do homem e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento integral do ser humano. A principal diferença

entre o homem e os outros animais está no trabalho (uso dos instrumentos) e na linguagem (uso dos signos). O uso dos instrumentos possibilita sanar as diferentes necessidades do homem diante da natureza. O uso dos signos auxilia na transmissão dos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento verbal, o que permite o desenvolvimento máximo das operações intelectuais, tornando-as voluntárias (LEONTIEV, 2001; LURIA, 1987; MARX, 1990; TULESKI, 2008).

Na apropriação da cultura, historicamente elaborada pela humanidade, é que os indivíduos desenvolvem sua atividade psíquica complexa e sua personalidade. Sendo, então, o social, o responsável pelo salto qualitativo do homem. Lembrando que, não se trata de mera interação entre as funções biológicas e as funções sociais, mas, os princípios sociais possuem primazia em relação ao natural, biológico, e eles o superam por incorporação (VIGOTSKI, 1960).

A importância do social, do contato com a cultura, no desenvolvimento humano pode ser historicamente observado pelo uso dos instrumentos, que rompem com a fusão animal, dependência da natureza. Assim, pode-se considerar que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos, não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada por gerações precedentes.” (LEONTIEV, 2001, p. 196).

A leitura é considerada instrumento cultural, que modifica as funções psíquicas, transformando-as em funções superiores. As funções superiores são conquistadas historicamente pelo gênero humano e não se desenvolvem de maneira natural, mas dependem da apropriação da cultura. Desta forma, a leitura é capaz de modificar as reações aos estímulos fazendo com que o aluno se aproprie do conhecimento, ou seja, é educativa (LEONTIEV, 2001).

Mas, como a leitura, que está na cultura, pode ser apropriada como patrimônio individual do aluno? A Atividade seria a forma de apropriação da leitura pelo homem, que não pode ser passiva, mas ativa pela criança. Na escola, cabe ao professor, pela mediação, organizar e sistematizar a Atividade (LEONTIEV, 2001). O domínio da Atividade liberta o sujeito para a realização das objetivações. Para isso, não basta interagir com a objetivação da cultura, mas é preciso um mediador entre o aluno e o conhecimento, para que o discente tenha a oportunidade de aprofundar os conhecimentos científicos e, conseqüentemente, ter consciência e domínio sobre o aprendizado (SAVIANI, 2009).

A mediação ocorre nas relações históricas e culturais realizadas pelo homem. A mediação seria exercida em sala de aula pelo professor ou aluno com mais conhecimento. Vigotski (2002) em seus estudos sobre o desenvolvimento escolar, mais especificamente, da denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), atribui à mediação, o desenvolvimento dos conhecimentos potenciais do aluno. Segundo o estudioso, o aluno que se encontra em uma zona real de conhecimentos pode atingir um nível superior de conhecimentos com o auxílio do mediador (VIGOTSKI, 2010).

O conceito de ZPD está exposto na obra intitulada, *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski (2002). De acordo com o psicólogo russo, a ZPD, configura-se como a distância entre o nível de desenvolvimento real, no qual a criança é capaz de solucionar de maneira independente problemas, para um nível de desenvolvimento considerado superior, denominado de potencial. Esta distância é alcançada mediante a colaboração de um mediador, ou seja, a mediação possibilita que o aluno se adiante em seu processo de desenvolvimento. No processo educativo, o mediador usa as contradições para instrumentalizar o aluno, de modo que, o estudante compreenda o conteúdo de forma integral, ou seja, apropriar-se conscientemente da totalidade, e assim, consiga fazer inter-relações entre os diferentes determinantes que compõem o objeto.

Existe uma íntima relação entre pensamento, linguagem e consciência, “[...] por isso, o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana.” (VIGOTSKI, 1960, p. 346). Portanto, a linguagem está imbricada no desvendamento da consciência sendo a palavra “[...] um microcosmo da consciência humana.” Vale ressaltar que o pensamento e a linguagem possuem origens distintas. O desenvolvimento de ambos ocorre separadamente, não necessariamente no mesmo ritmo, mas mesmo não sendo regra geral, os processos possuem momentos de convergência. O momento de superação de ambos ocorre quando a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna linguístico (VIGOTSKI, 2010, p. 46-47).

As contribuições da abordagem marxista aos estudos da linguagem se baseiam na percepção das várias dimensões, dentre elas: psicológica, social, histórica, econômica, étnica, afetiva, histórica, cultural, política. Para Costa (2000), a abordagem marxista pensa a sociedade como uma totalidade concreta. Por isso, a importância do saber a partir da integração dos conhecimentos e não como forma

fragmentada. Assim, é preciso compreender a importância que a linguagem tem no desenvolvimento do psiquismo humano, para que se desenvolvam metodologias que visem à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem (COSTA, 2000).

3.2.1 A Linguagem e as Funções Psíquicas Elementares e Funções Psíquicas Superiores

A percepção semântica, a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento, são partes integrantes das funções psíquicas superiores. A busca pela compreensão destas funções, pela psicologia e, principalmente, pelos estudiosos materialistas, dentre eles: Leontiev (2001), Luria (1987) e Vigotski (1960; 2002; 2010) se baseia no desenvolvimento do ser humano a partir das relações sociais e culturais que o homem realiza em suas atividades.

Percebe-se que o salto qualitativo do ser humano ocorre quando o homem supera por incorporação as funções psíquicas elementares. Para isso, o ser humano utiliza além das funções naturais que fazem parte do desenvolvimento biológico, as funções psíquicas superiores, desenvolvidas pelas relações culturais do homem, que o diferem dos outros animais.

O desenvolvimento do ser humano ocorre quando ele supera a condição biológica, elementar, orgânica, em prol da formação de um ser universal, que assume a condição de ser inorgânico, que vai além da estrutura física, pois está baseado nas objetivações que realiza. Desta forma, o homem inorgânico transforma a realidade que o cerca e transforma a si mesmo (MARTINS, 2004).

Observa-se que a simples imersão do homem no meio cultural, não proporciona o desenvolvimento humano, faz-se necessário a interação com o outro, nas relações sociais das quais o homem participa, sendo elas proporcionadas, principalmente, na realização do trabalho, que neste estudo é tido como fonte geradora, transmissora e transformadora do ser humano. Dentre as pesquisas sobre as funções psíquicas superiores, realizadas pela pesquisadora na Revista Eletrônica do *Scielo*, cabem destacar as de Bezerra e Araújo (2013), centradas na linguagem e na percepção; as de Bernardes (2008), sobre pensamento e linguagem. Também, as de Bernardes e Asbahr (2007), sobre percepção e memória; de Facci (2004) e de Inumar Palangana (2004), sobre as funções superiores na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

Percebe-se nos estudos de Vigotski (1960) que a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao considerar o método dialético de Marx, no qual a forma superior se constitui base para a forma inferior, pode-se considerar que as funções psíquicas superiores são a base para o desenvolvimento das funções psíquicas elementares.

Para confirmar esta tese, Vigotski (1960) considera que não existe diferença biológica entre o homem primitivo e o homem culto. A resposta para o evidente desenvolvimento humano estaria baseada em outra fonte, a cultural. Isto demonstra que o salto qualitativo do homem está no contato social e cultural, que o sujeito desenvolve historicamente.

As funções psíquicas elementares são conhecidas como funções naturais. Seriam as funções desenvolvidas biologicamente no ser humano, considerado normal, e que possibilitam a sobrevivência, tais como: as fisiológicas, o funcionamento e o desenvolvimento dos órgãos, as que são consideradas respostas aos estímulos materiais (assustar diante de algo perigoso, soltar das mãos algo que está muito quente, o trabalho repetitivo no chão de fábrica), como também, a reprodução de atitudes rotineiras que não exigem a formação de conceitos, a reflexão (MARTINS, 2011).

Dentre as funções consideradas superiores, destacam-se a percepção semântica, a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento, por serem funções que interferem diretamente na apropriação de conhecimentos no ambiente escolar. Sabe-se que não existe uma descrição exata, ou a determinação, sobre quais são as funções psíquicas superiores, pois para Vigotski (2002), o objetivo de suas pesquisas não estava na descrição das funções, mas em compreender os saltos qualitativos que algumas funções obtinham a partir das apropriações culturais. Assim, não são as funções que se transformam, mas sim as relações entre si, ou seja, as relações permitem o surgimento de novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior que possibilitam o aprimoramento das funções já existentes (MARTINS, 2011; VIGOTSKI, 1960).

No que concerne ao desenvolvimento humano, observa-se que na idade pré-escolar, a memória e o pensamento são ligados à percepção do objeto material, a classificação dos objetos e a identificação de conceitos, todos baseados no pensamento situacional. Neste momento, não existe uma lógica, pois o cérebro

ainda se encontra sincrético (desorganizado), fixado na percepção gráfica dos signos e muito dependente da memória (BERNARDES, 2008).

A escola pode ser considerada o ambiente promotor da percepção dos objetos e dos significados sociais que estes possuem na realidade objetiva. Por isso, Bernardes e Asbahr (2007) consideram que a percepção se modifica como produto do desenvolvimento do homem. Desta forma, quanto mais conhecimento o aluno se apropria ao longo da vida escolar, maior a percepção do sujeito sobre a realidade social. A importância da percepção, para o desenvolvimento das funções elementares, está nas relações que o sujeito estabelece com as experiências realizadas, pois “[...] ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo, de alguma forma àquilo que conhece na busca por sua significação. Assim o é, também, para a criança em seu desenvolvimento.” (MARTINS, 2011, p. 111).

Com isto, pode-se concluir que o processo de percepção ocorre conjuntamente ao da significação. No momento que o aluno questiona sobre o que é algo, ele na realidade está buscando uma relação entre o novo objeto, ou situação, com algo conhecido. Caso seja algo completamente novo, o conhecimento será apropriado pelo aluno e servirá como base para futuras percepções (MARTINS, 2011).

No contexto escolar, Bernardes e Asbahr (2007) consideram que a atividade pedagógica possui papel fundamental para a formação do discente e o subsequente desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Saviani (2011) o significado da palavra ‘Pedagogia’, vai além da condução do aluno ao saber, pois muitas das conquistas psíquicas do ser humano são desencadeadas no ambiente escolar, na mediação do professor. Neste espaço, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com os conhecimentos apropriados historicamente pelo homem. No entanto, faz-se necessário uma práxis docente que privilegie o trabalho educativo com os conhecimentos científicos, pois estes visam à formação de conceitos (INUMAR e PALANGANA, 2004).

Um exemplo utilizado por Luria (1987) para descrever a influência do social na percepção do homem, é o uso do nome das cores. De acordo com as condições sociais vivenciadas por um povo, o nome das cores é determinado. Por isso, por exemplo, para os esquimós existem vários nomes para a cor branca, enquanto para outros povos apenas uma denominação basta. As necessidades do povo esquimó em denominar a cor branca, podem ser entendidas a partir da realidade concreta, na

qual as nuances de branco podem indicar desde a presença de animais, a possíveis nevascas.

Bernardes (2008) considera que a dimensão conceitual do pensamento, constitui-se conforme o ser humano utiliza na realização das atividades os instrumentos culturais (BERNARDES, 2008). “Ao transformar a natureza para atender suas necessidades o sujeito e objeto resultam-se transformados”, isto evidencia a importância do trabalho, como fonte de Atividade humana e a partir do qual o homem se desenvolve (MARTINS, 2011, p.13).

Percebe-se que o desenvolvimento das funções superiores não ocorre em paralelo, ou ainda, com base em uma formação elementar, mas concomitantemente. Não é preciso estar preparado biologicamente para que se desenvolva uma função superior, já que, o desenvolvimento cultural supera o biológico por incorporação. O processo evolutivo do homem possibilita a percepção de que mudanças de caráter biológico são efêmeras, em relação às do desenvolvimento psicológico. Desta forma, são necessários milhões de anos para que mudanças biológicas sejam consideradas para o desenvolvimento evolutivo do homem, enquanto as sociais são percebidas entre gerações (LEONTIEV, 2001; LURIA, 1987; MARTINS, 2011; VIGOTSKI, 1960).

No que concerne ao desenvolvimento psicológico do homem, as apropriações culturais são repassadas entre as gerações, que as aprimoram mediante a realização das atividades. O resultado deste processo está nas formações humanas mais complexas que as anteriores. “O conhecimento humano, portanto, vai além do conhecimento sensorial, é um conhecimento racional, já que realiza a passagem do mundo animal à história humana, operando o salto do sensorial ao racional.” (TULESKI, 2011).

O fator histórico se constitui base para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1960). Vale lembrar que a historicidade, no método histórico e dialético de Marx, é dinâmica e busca a essência do fenômeno, sem perder a visão da totalidade. Por isso, a importância do fator histórico no desenvolvimento humano.

Estudar alguma coisa historicamente significa estudar em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma pesquisa pretende entender o desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde o momento em que surge até o momento em que desaparece, isso implica pôr em destaque sua natureza, conhecer sua essência, já que somente o movimento demonstra que o corpo existe. Assim, a investigação

histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 1960, p. 42, tradução nossa).³

Os conhecimentos acumulados e compreendidos pelo homem possibilitam a formação de conceitos, que são superados por novos conceitos. Da mesma forma que o conhecimento é ilimitado, o desenvolvimento humano é dinâmico. Observa-se que as mudanças seguem a evolução histórica do homem, que transmite os conhecimentos apropriados às outras gerações pela cultura, por isso “[...] a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social é o motor de seu desenvolvimento psicológico.” (MARTINS, 2011).

O uso dos instrumentos possibilita ao homem a ‘complexificação’ da atividade humana, na qual novas necessidades são criadas e atendidas pelo aperfeiçoamento de seus usos. No caso dos signos, o que se observa é que no uso da linguagem ocorre a complexificação das funções psíquicas superiores, pois a linguagem é considerada motor de regulação e organização dos processos mentais (MARTINS, 2011). Com a apropriação da linguagem, do meio cultural em que vive, o homem promove uma mudança em suas funções elementares que passam a superiores (TULESKI, 2011).

A palavra como representante dos signos possui função generalizadora, pois seu papel vai além de designar objetos, mas também, como modo classificador de categorias (TULESKI, 2011). Percebe-se que o homem cumpre com a linguagem um processo de abstração e generalização, que em suma é a atividade da consciência. “[...] Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituir as coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização.” (LURIA, 1987, p. 37).

Com o desenvolvimento, a criança passa do uso intuitivo das palavras, para a consciência do significado social das palavras. Neste processo, a memória possui a função de resgate do uso do termo. A memória se desenvolve de pictórica para memória verbal, de involuntária para voluntária. Nota-se este mesmo processo em outras funções, “tais como: percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente com a aquisição da linguagem, deixando de ser

³ Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (VIGOTSKI, 1960, p. 42).

predominantemente involuntárias e passando a voluntárias.” (TULESKI, 2011, p. 207).

O salto qualitativo advém do domínio por parte do estudante das formas morfológicas, léxicas e sintáticas, para a considerada por Luria (1987) de verdadeira Atividade verbal. De acordo com o psicólogo, o domínio da palavra pode ser observado quando o aluno diante de um motivo, advindo da necessidade de realização de uma Atividade, busca o conceito estabelecido em um sistema semântico fechado, consciente. Para o estudioso, a palavra possui significados estáveis e em permanente controle, no qual o aluno consegue estabelecer a formação de novos conceitos, mediante os conquistados anteriormente, ou seja, no movimento dinâmico do conhecimento, o sujeito consegue refazer os conceitos em um campo categorial.

A criança em seu desenvolvimento, primeiramente, apresenta uma memória imediata, que identifica os nomes que os objetos recebem, e, posteriormente, quando a linguagem se transforma, pela apropriação dos conceitos, a memória adquire uma dimensão lógico-histórica, ou seja, se apropria do significado social atribuído, e ou, pelo sentido pessoal utilizado pela criança na comunicação. (VIGOTSKI, 1960). Na infância, a linguagem externa passa por um movimento de interiorização, denominada de linguagem egocêntrica, que funciona como organizadora das ações da criança, mas que, ainda é reprodução da linguagem social, ou seja, não possui um sentido. Para a criança, a palavra apenas reflete, e ou, imita os procedimentos da linguagem social (BERNARDES, 2008).

Na etapa seguinte, quando a linguagem se torna interna, ocorre o predomínio do sentido sobre o significado literal da palavra. Apesar deste salto, a linguagem interna ainda não possui a função comunicativa, mas organizadora das ações. O processo se completa quando ocorre a formação dos conceitos, do pensamento situacional para o pensamento conceitual, pelo sujeito. Isto ocorre com o crescimento e o desenvolvimento cultural da criança, no qual surge o processo de abstração. Existe, neste caso, a necessidade do envolvimento do sujeito em atividades que utilizem os instrumentos culturais (BERNARDES, 2008).

A constituição da memória depende da interação do homem com as pessoas, da orientação que a criança recebe do adulto. Neste contexto, é preciso intervir no aprendizado, no sentido de mostrar à criança as relações nas quais a memória do adulto se apoia para a formação de conceitos. O reconhecimento é a primeira forma

sob a qual a memória se apresenta na criança. Ele coincide com o processo de percepção, e se manifesta nas relações da criança com as pessoas e com o meio em que vive. Então, no desenvolvimento da memória primeiro se faz necessário reconhecer, para depois recordar, e enfim, relacionar e criar significados (INUMAR e PALANGANA, 2004).

As crianças pequenas possuem uma memória objetiva e fotográfica, por isso guardam mais na memória as imagens e preferem as atividades de contos verbais. Elas se fixam mais em atividades de interesse e que sejam significativas, para tanto, ainda utiliza objetos externos como apoio à memória. O adolescente e o adulto utilizam os meios internos para memorizar algo, tais como: palavras memorizadas, experiências anteriores (VIGOTSKI, 1960). O trabalho pedagógico precisa colaborar com a ordenação das recordações. Por isso, deve se basear em atividades organizadas e sistematizadas (INUMAR; PALANGANA, 2004).

A memória pode ser dividida em memória involuntária e voluntária. A memória involuntária é natural e condicionada pelo biológico, para funções elementares de sobrevivência. A memória voluntária ou intencionada advém de um processo racional. “É essa transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto.” (VIGOTSKI, 1960). Pode-se considerar que o desenvolvimento da memória é um processo complexo e não linear (BERNARDES 2007).

Observa-se que a compreensão proporciona o desenvolvimento da memória, pois só se retém na memória o que é compreendido pelo homem. Compreender possibilita ao homem fazer relações entre os conhecimentos que passam a ser internalizados. O uso da repetição serve para comparar, aprofundar conhecimentos. O momento ideal para recordar é logo após a primeira repetição e a melhor forma para memorizar algo é o ensino em conjunto, ou seja, o conteúdo tomado em sua totalidade, que permite explorar as propriedades e produzir sentidos, associações e o uso de correlações lógicas. Em síntese, seria o estudo do conjunto combinado com as partes que o compõe de maneira científica os fatores desencadeadores da memorização (INUMAR e PALANGANA, 2004).

Observa-se a existência de uma relação primária entre pensamento e linguagem. Mas isto, não quer dizer que ambos mantenham correlações, existem momentos nos quais o pensamento se torna linguístico e a linguagem pensada, no qual ocorre o desenvolvimento psíquico do pensamento. Nos primeiros anos de vida,

o pensamento da criança é sincrético, formado por blocos de representações, dos quais a criança não dissocia uma imagem da outra, ou seja, não separa os objetos para maior percepção, pois o bloco representa o objeto. Para entender este processo Vigotski (1960) utiliza o exemplo do sol. Em seus estudos, o psicólogo russo perguntava à criança o que seria o sol, a criança respondia que era quente, que estava acima da árvore, e assim por diante. Ela descrevia o bloco de informações, que possuía sobre o assunto sem separar as partes.

O significado das palavras se constitui como mola propulsora para o desenvolvimento do pensamento. O homem quando atua de forma ativa na natureza, recorre ao uso dos signos, das palavras, que fornecem sentido à ação. Neste processo de significado das ações por meio das palavras o cérebro acaba por criar novas conexões. Assim, os instrumentos atuam de fora para dentro, adquiridos do meio externo e internalizados pelo homem no processo de significação, que acabam regulando a conduta humana. Outro modo de regulação da conduta do homem, ocorre na interação social, ou seja, as exigências de comportamento que o meio social externo cria, indica ao cérebro a maneira como o sujeito deve agir (VIGOTSKI, 1960).

O processo de significação das palavras é também o processo de generalização realizado pelo pensamento, ou seja, um ato do pensamento. Este processo “É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante – uma união do pensamento e da linguagem.” (VIGOTSKI, 2002, p. 119). Vale salientar que o significado das palavras evolui, pois está diretamente relacionado às apropriações histórico-culturais. “Não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida na palavra.” (VIGOTSKI, 2002, p. 120).

O desenvolvimento da fala demonstra os processos pelos quais se desenvolve o pensamento (LEONTIEV, 2011; VIGOTSKI, 2002). Da fala egocêntrica, do discurso para si mesmo, a criança em idade escolar, evolui para o discurso interior. Ou seja, da fala externa para a fala interna. Neste momento, a criança começa a pensar as palavras. Seria uma maneira de libertação da necessidade de pronunciar os sons exigidos pela fala egocêntrica para a busca de significação das palavras, e ainda, na fala egocêntrica, a criança pensa e age instantaneamente; na idade escolar, com o desenvolvimento do pensamento verbal, a criança planeja verbalmente a ação e só depois a executa (VIGOTSKI, 1960).

Quanto mais o ser humano interage para a realização das Atividades, mais conhecimento e mais domínio sobre seu próprio desenvolvimento possui (SAVIANI, 2011). No ambiente escolar, as Atividades com a linguagem impulsionam o desenvolvimento de muitas funções superiores no cérebro, conexões que favorecem o uso da memória, da atenção e do pensamento para a formação escolar.

3.3 LITERATURA COMO SUPERAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. (EAGLETON, 2003, p. 22).

Na tentativa de uma definição de Literatura Eagleton (2003, p. 3) começa por descrever a concepção de Literatura pela visão dos formalistas russos. Para eles, a Literatura podia ser entendida pelo uso de uma linguagem peculiar, não comum, não rotineira, mais lapidada. Para esta corrente, a literatura seria “[...] uma organização particular da linguagem”, que se desvincula dos conceitos abstratos difundidos até então. Segundo os autores adeptos desta corrente, as obras literárias possuíam um fato material, o texto, sendo a forma a preocupação central destes estudiosos.

A visão focada apenas na forma retira do leitor a visão mais ampla do texto, para mudar este pensamento seria necessário, de acordo com Candido (2006), superar a dicotomia entre uma leitura externa da obra literária, que exaure a obra nos seus condicionamentos sociais, e uma leitura interna, que autonomiza o texto, salientando o gênio criativo do autor, para conceber a obra literária como um conjunto de fatores.

Mais tarde, os formalistas passaram a observar as funções presentes no texto, sendo estas, por exemplo: o ritmo, o som, a sintaxe, a rima. Percebe-se desta maneira que a linguagem podia ser trabalhada de modo a causar um estranhamento ao leitor, ou seja, uma maneira diferente de trabalhar a linguagem que vai além do uso comum da língua. Percebe-se que “[...] o discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa.” (EAGLETON, 2003, p. 5).

Observa-se a existência de um ponto em comum quando se estuda as diferentes correntes literárias, o conceito de *mimesis*, que se encontra de modo oposto em Platão e Aristóteles. Nota-se que “conforme a teoria e época, percebemos a aproximação, ora de Platão, ora de Aristóteles para dar base ao método que sustenta a análise.” Pode-se considerar que a *mimesis* é a representação das ações humanas pela linguagem. Para Aristóteles, a *mimesis* é ativa, e emerge de concepções internas do homem, sendo a Literatura representação da realidade. Ao contrário segue o pensamento de Platão, no qual a *mimésis* seria a imitação da realidade, assim a Literatura seria a imitação da imitação, na qual a cópia se faz passar pela original e afasta a verdade. Segundo Marchesini et al (2014), Lukács um dos maiores representantes da teoria marxista da Literatura se aproxima da *mimesis* aristotélica (MARCHESINI et al, 2014, s/p).

A Literatura realiza o deslocamento entre o real e a fantasia por meio de estilos, existe, portanto, uma veiculação entre a realidade natural, social e a fictícia. “Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada.” (CANDIDO, 2006, p. 65).

Considerar como linguagem literária, a linguagem que não é comum, pode ser um erro, pois não existe uma unificação histórica da linguagem, o que é comum hoje pode não ser amanhã e, provavelmente, não era no passado, a própria evolução da língua é um exemplo, assim, a medida de comparação não serve como parâmetro de análise. Por isso, classificar Literatura pelas diferenças, pelo estranhamento é desconsiderar os diversos usos, costumes presentes na língua, “[...] seria considerar toda literatura como poesia.” (EAGLETON, 2003, p. 8).

Pode-se ainda considerar Literatura como discurso distante da prática, sem uma finalidade precisa, ou ainda, considerar que o valor que cada leitor dá aquilo que lê pode contribuir para a classificação de uma obra como literária, sendo “[...] a maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” o caminho para a inserção de uma obra no *rol* de literária (EAGLETON, 2003, p. 11). No que concerne à busca por uma definição de Literatura, pode-se considerar Literatura como “um sistema vivo de obras, agindo umas sôbre as outras e sôbre os leitores; e só vive na medida em que êstes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” (CANDIDO, 2006, p. 86).

Por isso, muitas obras surgiram sem a intenção de se tornarem Literatura, sendo também o pensamento oposto plausível. Neste contexto o julgamento de valor parece ter relação com o que é ou não Literatura, sendo o juízo de valor uma entidade não estável, pois muda conforme o contexto histórico, as atribuições que uma determinada sociedade possui sobre uma obra.

Os elementos que antes eram valorizados em um período por uma sociedade com preocupações e objetivos característicos e necessários aquele momento, podem se diferenciar dos quesitos considerados importantes por esta. Assim, “Todas as obras literárias, em outras palavras, são reescritas mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma reescritura.” (EAGLETON, 2003, p. 17). Por isso, que classificar uma obra como literária e não literária é instável.

O juízo de valor, sobre uma obra, mantém estreita relação com as ideologias sociais, sendo que “[...] eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros.” (EAGLETON, 2003, p. 22). Estes posicionamentos acabam por revelar o motivo pelo qual existe a aceitabilidade de algumas obras em detrimento de outras, ou seja, os interesses estabelecidos num dado momento histórico, contribuem como processo de afirmação das ideias e pensamentos da classe mais influente, a mais dominante. Pode-se considerar que “se a obra é mediadora entre o autor e o público, êste é mediador entre o autor e a obra, na medida em que o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é *mostrada* através da reação de terceiros”. (CANDIDO, 2006, p. 88, grifo do autor).

A Literatura expressa os anseios e desejos da classe dominante (LUKÁCS, 2009). No trabalho com as palavras, muitas vezes o escritor cumpre um papel social que corresponde às expectativas do grupo profissional à qual pertence (CANDIDO, 2006). O conceito de Literatura estaria atrelado ao trabalho, à relação do trabalho com as objetivações do ser humano. Um exemplo desta relação seria o uso do ritmo. O trabalho humano com o ritmo passa de espontâneo entre os animais para ser pensado e trabalhado pelo homem como produto social. O ritmo está presente no gênero literário, principalmente na poesia, na qual as palavras são trabalhadas para que o sentido sonoro das mesmas supere o sentido literal (LUKÁCS, 2009). Assim, a busca por ultrapassar o sentido cotidiano expressa à atividade consciente, ou seja, expressa o trabalho humano (FERREIRA, 2010).

Lukács (2009) vai contra a superficialidade das obras artísticas, principalmente das que ignoram os problemas profundos, essenciais e decisivos de uma sociedade. Ao defender a essencialidade nas obras artísticas, Lukács (2003) considera que a sociedade burguesa, apresenta um apego ao imediatismo e ao culto do extraordinário, que se desvincula da realidade e usa a sutileza e a deformação do discurso, como recursos para disseminar a ideologia do poder.

No intuito de entender o que é Literatura se faz primordial saber qual a influência que o meio social possui sobre a obra de arte, e também, como a obra influencia o meio social, pois somente deste modo “[...] poderemos chegar mais perto de uma interpretação dialética, superando o caráter mecanicista que geralmente predominam.” (CANDIDO, 2006, p. 28). As inter-relações existentes entre o social e a obra literária permitem considerar a existência de uma construção coletiva, na qual cada parte delimita a outra.

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

Além da questão do juízo de valor, ressaltado por Eagleton (2003), Candido (2006, p. 41-43) considera as estratégias de comunicação, como fortes influenciadores da obra literária, pois “[...] tanto quanto valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe influem na obra, sobretudo na forma, e, através dela, nas suas possibilidades de atuação, no meio.” Como exemplo de influência do meio comunicativo na Literatura, têm-se os gêneros surgidos a partir do jornal impresso, que “[...] criando gêneros novos, como a chamada crônica, ou modificando outros já existentes como o romance” vem a atender as necessidades do homem. Este fato, faz com que o artista, ou o autor se adapte a esses novos tipos de textos. Inclusive, muitos autores acabam por se adaptar aos gêneros, como o romance comercial de modo a se estabelecer no meio literário.

Ferreira e Duarte (2010) consideram que o termo, *catarse*, utilizado na Pedagogia Histórico-Crítica, estaria presente na relação entre o homem e o produto estético. Segundo os autores, para Saviani, a *catarse* representa o momento da síntese, ou seja, no caso do aluno a síntese representa a internalização dos

conhecimentos científicos. Na literatura, a catarse representaria o momento de superação das visões cotidianas e individualistas.

Observa-se que, o ato de determinar, o que pode ou não ser considerado arte advém das opiniões coletivas e não das individuais, dos comportamentos relacionados às questões como: status, moda, ambiente, cultura, etc. Sendo assim, “A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para o amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea de nossa sensibilidade é de fato, conformidade automática aos padrões”. (CANDIDO, 2006, p. 46). A Literatura na perspectiva da estética marxista contribui para a formação humana, pois a arte literária se apresenta como legado cultural valioso e desenvolve o senso de humanidade. (FERREIRA; DUARTE, 2010).

Desta forma, para que o homem seja considerado completo, ser ontológico, existe a necessidade de inserção do mesmo na cultura, que abrange os conhecimentos científicos, dentre eles os da arte. Baseados em Vigotski e Lukács, Ferreira e Duarte (2010) consideram que a arte teria o papel de descortinar as intencionalidades do sistema capitalista, pois permitem a análise mais completa das categorias que envolvem o objeto.

Com relação aos papéis desempenhados pela tríade obra-autor-público, Candido (2006, p. 47-48) considera que a obra literária é “[...] um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade individual.” Neste contexto, a linguagem se completa na inter-relação entre estes três componentes.

Nas obras literárias os autores revivem momentos passados, presentes e projetam perspectivas futuras como algo essencial à vida, não como mera reprodução do exterior. Assim, a produção literária exige do autor que ele se universalize, que vivencie outras épocas, na dialética interna do eu com o contexto em si estudado. (LUKÁCS, 1968).

A função de humanizar da Literatura estaria na dualidade desta, em exprimir o homem e contribuir de maneira significativa para sua formação. Para chegar a esta conclusão, a Literatura deve ser vista a partir da junção entre função e estrutura. Dentre as funções que a Literatura cumpre na direção da formação do homem, está a psicológica, que ressalta a necessidade humana “[...] de ficção e de fantasia”, que ocorre de modo universal independente de faixa etária e ou classe social.” (CANDIDO, 2002, p. 82).

A necessidade do imaginário no homem se reflete nos vários usos dos gêneros textuais, desde os considerados mais simples, aos mais complexos. A estrutura seria importante somente como marco diferenciador, identificador, diante das diferentes obras. Vale lembrar que não se pode ler simplesmente buscando formas de classificação em uma obra, mas na busca e observação das diversas intenções e valores presentes na escrita.

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. Mais recentemente, ocorreu o boom das modalidades ligadas à comunicação pela imagem e à redefinição da comunicação oral, propiciada pela técnica: fita de cinema, radionovela, fotonovela, história em quadrinhos, telenovela. Isto, sem falar no bombardeio incessante da publicidade, que nos assalta de manhã à noite, apoiada em elementos de ficção, de poesia e em geral da linguagem literária. (CANDIDO, 2002, p. 83).

Candido (2002) discorre também sobre a função formadora da Literatura. Nesta, segundo o crítico, o leitor não se isenta de sofrer influências das diferentes informações implícitas no texto, consideradas, por ele, de cunho educativo. Sendo assim, as intencionalidades dos escritores presentes nas obras contribuem para novos olhares sobre a realidade, resultando em novas condutas ou pelo menos em uma reflexão sobre temáticas ainda não pensadas.

A complexidade e ao mesmo tempo a riqueza de informações presentes nas obras, podem resultar em condutas ambivalentes por parte do professor, que se sente inseguro diante de algumas temáticas. Este fato, torna o ensino das obras literárias decadente em aprofundamento do conteúdo científico. Candido (2002) defende que a Literatura não corrompe e nem edifica, mas ela humaniza o homem de maneira plena, o que para Lukács (1968, p. 272) seria o enriquecimento da personalidade humana, pois “[...] nenhum sujeito receptivo se encontra em face da obra de arte como *tabula rasa*.” Fato que revela a importância e atuação dos conhecimentos anteriores no momento da leitura e escrita.

A outra função destacada por Candido (2002) da Literatura seria a função social, que resulta da relação que o leitor estabelece entre a ficção e a realidade. Sabendo que as obras literárias são frutos de um dado momento histórico, seus conteúdos podem expressar desde o papel de humanizar, até o papel de alienar. O leitor, no momento da leitura, estabelece relações entre o momento exposto na obra com o vivenciado por ele, mas pautado no outrem. Desta forma, as condutas apresentadas são mediadas pela estrutura da obra, para isto é preciso um equilíbrio entre a estrutura e a função social contida na obra.

Portanto, vale considerar que a função maior da Literatura seja tornar o homem cada vez mais humano, pois “[...] ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas.” (ADOLFO, 2007, p. 26). Sendo assim, a Literatura contribui com respostas as inquietudes do homem enquanto ser social. Para Assumpção e Duarte (2015, p. 241) “a arte não se limita a reproduzir a vida cotidiana de forma mecânica e superficial. Ela tem como ponto de partida as demandas da vida cotidiana, o seu material é extraído, pois, da vida dos indivíduos.” Sendo a arte, uma forma de transformação da vida cotidiana, em seus aspectos qualitativos (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015).

Exposta a constituição da *sociedade e da educação* no contexto atual, assim como as especificidades do que seja *Leitura, Linguagem e Literatura* e suas contribuições para o desenvolvimento do homem, a pesquisa busca na seção seguinte apresentar a metodologia utilizada, na qual estão expostos os participantes, os Projetos de Intervenção, no intuito de apresentar ao leitor os pormenores do trabalho científico.

4 METODOLOGIA

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 235-236).

Do mesmo modo, que o ensino ao ser proposto ao aluno, deva visar um objetivo previamente organizado e sistematizado, pelo professor mediador, a metodologia na pesquisa cumpre o papel de caminho a seguir. A intenção é deixar claro, ao leitor, a estrutura na qual a pesquisa se organizou e a forma como utilizou os instrumentos e os dados, de maneira a tornar o conhecimento final científico.

Na presente pesquisa, a metodologia focou os seguintes itens: cenário e participantes; método e instrumentos; tratamento e procedimentos; análise dos dados; o objeto; os Projetos de Intervenção. O modo como foram dispostas as subseções possuem a intenção de respaldar a pesquisa cientificamente, como também, promover a percepção da totalidade de informações, fornecendo ao leitor, o contexto no qual a pesquisa se encontra, assim como, caracterizar os envolvidos e o objeto da pesquisa. A metodologia utilizada pode servir como motivo e necessidade a outras pesquisas objetivando sempre a melhoria da educação.

4.1 OBJETO, CENÁRIO E PARTICIPANTES

A pesquisa está interligada ao Projeto OBEDUC, intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”. Projeto no qual participam outros grupos de pesquisa, tais como: o FOCO, o LIFE e os Novos Talentos. O estudo também está atrelado ao Grupo de pesquisa: “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica”. O projeto de pesquisa aprovado pertence à área de Educação, Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. Este projeto tem como área de investigação a avaliação institucional e a aprendizagem, a educação e a ação pedagógica na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

A escolha do tema e da área de abrangência do Projeto se deu devido à nossa preocupação com os resultados das avaliações em larga escala que demonstram um baixo rendimento dos alunos. O Projeto quer investigar formas para

converter os resultados obtidos por meio de atividades que potencializem tanto a ação docente, quanto a apropriação crítica dos conteúdos pelos discentes, mediadas pelas questões de “o que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar o processo de ensino e a aprendizagem”.

Para tanto, o Projeto objetiva compreender o valor informacional dos indicadores educacionais divulgados pelo IDEB, para poder traçar estratégias pedagógicas condizentes com o ensino e a aprendizagem, diferentemente dos objetivos reprodutivistas das avaliações externas. Assim como, procura desenvolver Projetos de Intervenção para alicerçar a integração teoria-prática na ação docente, de modo que promova a integração escolas-universidade.

O Projeto conta com seis escolas participantes pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino, sendo uma escola do município de Ibiporã e cinco escolas do município de Londrina. A escolha destes estabelecimentos de Ensino, deu-se pelo seguinte critério: os baixos índices educacionais (IDEB) alcançados pelas instituições nas últimas 3 edições da prova, sendo o índice 4,0 o maior valor alcançado. Vale lembrar que o uso do IDEB é um critério imposto pelo projeto maior, Observatório da Educação (OBEDUC), que estabelece como regra o uso de dados do INEP para o desenvolvimento do projeto.

Após a escolha e o aceite do Núcleo Regional de Ensino, todos os participantes (professores bolsistas da Educação Básica, alunos bolsistas de graduação de Pedagogia, alunos bolsistas de pós-graduação Mestrado em Educação, coordenadores e professores da universidade, diretores das escolas envolvidas) assinaram o termo de compromisso para o desenvolvimento das atividades da pesquisa. O Projeto passou pela avaliação documental e científica do Comitê de Ética e obteve o resultado de aprovado, podendo seguir com as atividades propostas.

Além da aprovação do Projeto “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, esta pesquisa também passou pelo Comitê de Ética e obteve a aprovação (Registro CONEP 5231). Para tanto, além da apresentação do projeto científico e demais documentos, foram requisitados aos participantes (professores bolsistas, escolas envolvidas, alunos) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seguir, está exposto no quadro 1, que especifica em números os integrantes do Projeto desde a sua implantação no ano de 2013, lembrando que a

vigência do Projeto é de quatro anos. Os participantes estão divididos em bolsistas e colaboradores.

Quadro 1- Participantes do OBEDUC – “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”- ano 2013/2014.

2013	<i>Alunos graduação bolsistas</i>	<i>Alunos Pós-graduação Bolsistas Strictu sensu/mestrado</i>	<i>Coordenadores bolsistas</i>	<i>Professores da Educação Básica Bolsistas</i>
	12	6	9	10
	<i>Alunos graduação colaboradores</i>	<i>Alunos Pós-graduação Colaboradores Strictu sensu/mestrado</i>	---	---
	---	2	---	---
2014	<i>Alunos graduação bolsistas</i>	<i>Alunos Pós-graduação Bolsistas Strictu sensu/mestrado</i>	<i>Coordenadores bolsistas</i>	<i>Professores Da Educação Básica bolsistas</i>
	10	2	7	10
	<i>Alunos graduação colaboradores</i>	<i>Alunos Pós-graduação Colaboradores Strictu sensu/mestrado</i>	---	---
	5	2	---	---

Fonte: A autora.

No ano de 2013, cerca de 220 professores participantes das instituições de ensino assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para divulgação e pesquisa das atividades desenvolvidas como colaboradores. Deste total, participaram dez professores bolsistas, nove professores do Programa de Pós-Graduação, doze alunos da Graduação, seis alunos do Mestrado, três alunos de Doutorado.

No ano de 2014, continuaram os professores colaboradores e os dez professores bolsistas, que participam de encontros semanais. Também, sete professores do Programa de Pós-Graduação, dez alunos da Graduação como bolsistas, cinco alunos da Graduação como colaboradores, dois alunos bolsistas do Mestrado, dois alunos colaboradores do Mestrado, que além dos encontros semanais na universidade acompanham os projetos nas instituições de ensino participantes.

Os integrantes do Projeto, (professores bolsistas das escolas estaduais participantes, professores coordenadores do curso de Pedagogia, alunos da graduação em Pedagogia e alunos da Pós-graduação, Mestrado em Educação), participam de encontros semanais, divididos em momentos dialógicos, para

discussões e aprofundamentos teóricos e momentos de interação com novas práticas (orientações sobre plano de aula, oficinas diversas, palestras, elaboração de projeto de Intervenção e de Unidade Didática).

O Projeto conta com a integração a outros Projetos da universidade, sendo eles: Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), que pretende contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas no interior das escolas com uso das tecnologias, o Projeto Novos Talentos, que trabalha em conjunto as tecnologias digitais e a produção escrita dos alunos na Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica e o projeto FOCO, que busca o aprofundamento teórico do método dialético e das teorias que se embasam no materialismo. Esta integração permite a produção das oficinas citadas anteriormente.

No segundo semestre de 2014, o objetivo principal do Projeto foi desenvolver Projetos de Intervenção nas escolas participantes. Os integrantes do Projeto entendem que existe a necessidade da ação dos envolvidos nas escolas, como forma de promover a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Cada escola desenvolveu um Projeto de Intervenção, a partir de temáticas variadas, que fazem parte dos Projetos de Iniciação Científica das alunas bolsistas da graduação em Pedagogia.

As temáticas surgiram das observações realizadas por toda a equipe, sobre o contexto social, estrutural e metodológico, no qual estavam inseridos os professores e alunos participantes. Das temáticas apresentadas, grande parte dos envolvidos optou por investigar os déficits de leitura dos estudantes. Os Projetos de Intervenção em leitura versaram sobre: leitura de imagens, leitura em Ciências, leitura em Geografia, leitura em Educação Física, leitura em Matemática, leitura literária, leitura por meio de jogos, leitura em diferentes mídias, leitura teatral.

Das seis escolas participantes três foram selecionadas para esta pesquisa pelos seguintes critérios: por conveniência (localização, horário das aulas, nível escolar) e por trabalharem com a leitura. As outras escolas participantes trabalharam com foco no ensino da matemática. As escolas selecionadas foram: um colégio de ensino fundamental e médio localizado na zona rural do município de Londrina com duas turmas do 8º ano escolar, do período vespertino, com cerca de 50 alunos no total. O Projeto de Intervenção desenvolvido nesta instituição foi denominado de “Leitura de *Charges*: um Projeto de Intervenção para o ensino de Geografia na Educação Básica”.

As outras duas escolas selecionadas foram: uma escola de ensino fundamental localizada na periferia do município de Londrina, com duas turmas do 8º ano escolar, no período vespertino, com cerca de 40 alunos. O Projeto de Intervenção desenvolvido nesta instituição escolar foi denominado de “Alimentação e Nutrição: a leitura no ensino de Ciências”.

A última instituição selecionada foi um colégio localizado na periferia do município de Londrina, com três turmas do 9º ano escolar, do período matutino, com cerca de 100 alunos. O Projeto de Intervenção desenvolvido nesta instituição escolar foi intitulado de: “Saúde: leitura sobre o diabetes na Educação Física”. Neste último colégio, uma das turmas do 9º ano escolar foi utilizada como turma piloto, as Atividades de leitura foram primeiramente testadas nesta turma para eventuais melhorias das Atividades propostas aos estudantes.

4.1.1 Método e instrumentos

As três escolas selecionadas foram acompanhadas semanalmente pela pesquisadora, que primeiro aplicou um questionário socioeconômico com a participação dos todos os alunos. O questionário foi respondido pelos alunos em sala de aula e as questões versaram sobre as condições econômicas e sociais dos alunos, assim como da estrutura escolar com ênfase as atividades e locais propícios à prática da leitura.

Antes dos Projetos de Intervenção, a pesquisadora aplicou Atividades de leitura crítica, a fim de observar as necessidades dos alunos com relação à leitura crítica. Foram aplicados quatro Atividades de leitura, nas quais os alunos foram convidados a realizar a leitura de diferentes gêneros textuais: *charges*, vídeo, música, poema, e apontar por escrito as possíveis dimensões presentes em cada texto. Vale lembrar que a escolha por gêneros textuais, deu-se devido à importância dos gêneros para a comunicação (BAKHTIN, 2003). De acordo com Marcuschi (2002) os gêneros textuais auxiliam o aluno a apropriar-se das linguagens utilizadas nos diferentes contextos, nos quais ocorre a comunicação.

Como forma de acompanhamento científico das Atividades, a pesquisadora utilizou protocolos de observação que abarcam a análise dos objetivos do planejamento docente, depoimentos e comentários dos alunos participantes, a

percepção do observador, (no caso a pesquisadora), que se encontram nos apêndices deste trabalho.

As quatro Atividades de leitura crítica vão além da observação das possíveis dificuldades da aquisição das estruturas linguísticas (gramaticais) dos alunos, pois observa a partir das opiniões dos estudantes sobre os gêneros apresentados, se eles possuem conhecimento sobre as temáticas apresentadas e se conseguem transmitir por escrito uma síntese dos seus pensamentos sobre o assunto, ou seja, apresentam uma opinião baseada em justificativas científicas e não com o uso do senso comum, no qual esteja presente a percepção das diferentes dimensões do discurso, tais como: social, política, afetiva, psicológica, econômica, cultural, étnica.

Apesar do caráter individual das Atividades de leitura desenvolvidas com os alunos, a análise buscou observar a totalidade do entendimento dos estudantes de forma coletiva. Este tratamento dos dados possibilita uma visão mais ampla e ao mesmo tempo dialética das dificuldades dos alunos, para que depois possam ser relacionadas a outros fatores que interfiram na leitura dos estudantes. Mediante este posicionamento, os alunos foram identificados por letras maiúsculas do alfabeto, sendo as respostas que mais se diferenciam da simples descrição dos textos as contidas nos quadros para a análise. Diante deste fato, vale lembrar que as letras representam alunos diferentes, assim a letra AA, por exemplo, pode representar um aluno em uma questão e outro em outra questão.

Após a aplicação das Atividades de leitura crítica iniciais, acompanhamos semanalmente as aulas dos Projetos de Intervenção, com o uso de protocolos de observação, tendo como base os planejamentos das aulas dos docentes e a observação das aulas em si, que serão esmiuçados no corpo da pesquisa e anexados no final do trabalho. Nestas observações, a pesquisadora assumiu a função de observadora e coautora das Unidades Didáticas, e com o auxílio de protocolos de observação, buscou perceber a apropriação dos conteúdos pelos alunos, sendo a percepção, neste contexto, a síntese da apreensão dos conteúdos pelos alunos, sem perder o caráter comparativo entre a situação de aprendizagem original da atual.

Observa-se que o desenvolvimento da linguagem se faz essencial para a complexificação da percepção. Desta forma, “A conexão entre a imagem captada e a palavra que a designa possibilita uma apreensão mais rigorosa das propriedades do

objeto percebido, na medida em que imbrica percepção e conceito.” (MARTINS, 2011, p. 105).

Ao final da aplicação dos Projetos de Intervenção, uma nova avaliação sobre a leitura dos alunos foi realizada, com a aplicação de mais quatro Atividades de leitura crítica, de igual teor e valor de representação que as primeiras, sendo os gêneros textuais os mesmos: um poema, um vídeo, três *charges* e uma letra de música. Todas as Atividades desenvolvidas fazem parte dos apêndices da pesquisa.

Os textos que compõem as Atividades de leitura estão presentes na vida cotidiana da maioria dos alunos: o vídeo e a música. A *charge* é um gênero divulgado em jornais, na mídia eletrônica, em revistas, nos livros didáticos, considerada mais familiar por trabalhar com temáticas que envolvem a rotina dos discentes. No caso do poema, a escolha se justifica pela representatividade do gênero na Literatura, considerado clássico, ou seja, texto que é fonte de conhecimento, bem organizado linguisticamente, e traz em seu cerne os conflitos da existência humana e pode proporcionar ao aluno, uma melhor compreensão do mundo.

4.1.2 Procedimentos e Tratamento dos dados

A pesquisa possui uma abordagem metodológica crítico-dialética, pois prioriza compreender o discurso produzido pelos estudantes no momento das Atividades de leitura, bem como, dos proferidos pelos discentes durante o desenvolvimento dos Projetos de Intervenção, e dos docentes ao participar do grupo focal. Por isso, a pesquisa considerada um estudo lógico-gnoseológico da produção discente, no qual busca a estrutura interna implícita em forma de dimensões e as inter-relações destas com a realidade vivenciada, assim como as categorias que as compõe, determinando desta maneira a lógica do objeto, e a própria relação do pensamento do homem e o movimento do conhecimento. Observa-se como princípios e categorias da Epistemologia Dialética “[...] um trabalho interdisciplinar no qual se integram elementos gnoseológicos, lógicos, ontológicos e históricos, os quais estão presentes em todo processo de conhecimento humano e, particularmente, no processo de produção do conhecimento científico.” (GAMBOA, 1998, p. 21-22).

Como pesquisa qualitativa, as categorias que compõe o contexto necessitam ser compreendidos para que se tenha a visão de totalidade dos fatores que

interferem no desenvolvimento da leitura crítica dos discentes. Para tanto, as categorias dialéticas necessitam partir de conteúdos objetivos, como a leitura dos textos, pois são reflexos da realidade social dos participantes. Desta forma, não é possível analisar a leitura crítica dos discentes sem observar o contexto no qual estão envolvidos os participantes, pois refletem “[...] os processos da natureza e da sociedade tal como existem na realidade.” (GAMBOA, 1998, p. 22).

A totalidade neste contexto assume o papel de espelhar a realidade concreta dos alunos e mostrar aos docentes e órgãos responsáveis pela educação, as reais necessidades dos estudantes para que superem a leitura superficial. Mediante a busca por compreender as diferentes categorias que envolvem as dificuldades de leituras dos participantes, a estratégia adotada para a pesquisa foi a de pesquisa participante. Na qual a pesquisadora, ao mesmo tempo, em que observa o desenvolvimento das atividades, participa juntamente com o docente e a equipe do projeto de atividades leitoras em sala de aula. Nota-se que “[...] a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.” (GAMBOA, 1998, p. 126).

As discussões sobre os tratamentos dos dados podem ser melhor compreendidas em trabalhos como os de Gamboa (1998; 2003), Martins (2004a) e de Günther (2006) que propõem reflexões acerca das pesquisas qualitativas e quantitativas. Foram aplicados modelos piloto, com 10% da amostra de participantes, para possíveis ajustamentos das questões do questionário e das Atividades de leitura, na turma do 9º ano escolar, de uma das escolas participantes do projeto OBEDUC.

Os procedimentos foram divididos em 12 (doze) fases que correspondem aos processos que vão desde a pesquisa bibliográfica, as coletas e as análises. A primeira fase consistiu na análise dos últimos três Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A segunda fase, na observação dos resultados da proficiência em leitura da Prova Brasil das últimas quatro edições. A terceira fase na compreensão dos descritores que compõem a Matriz Referencial da Prova Brasil. A quarta fase na coleta de assinaturas da: Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante; a quinta fase na aprovação do Comitê de Ética do Projeto de Pesquisa; a sexta fase no envio e coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), durante o período de 3 dias nas escolas participantes e com os membros participantes.

A sétima fase, consistiu na aplicação e análise do questionário socioeconômico respondido pelos alunos em sala de aula individualmente. O questionário foi composto por 29 perguntas relacionadas às condições socioeconômicas dos alunos, a infraestrutura das escolas, do entorno escolar e sobre atividades de leitura na escola. A oitava fase, foi à aplicação da primeira Atividade de leitura: um poema. A nona fase, consistiu na aplicação de mais três Atividades de leitura: *charges*, letra de música e um vídeo.

A décima fase, foi a observação das aulas dos Projetos de Intervenção nas escolas participantes, mediante um protocolo de observação. A décima primeira fase foi a realização do Grupo Focal com os docentes participantes. Como forma de registro desta atividade, foi feito um áudio que contempla toda a atividade, sendo ela: a apresentação do tema, das regras para as respostas dos professores e os agradecimentos a participação dos docentes.

As regras consistiram na seguinte proposta: cada participante responderia individualmente as questões de forma oral, em seguida poderiam interagir com contribuições, dúvidas e questionamentos aos outros integrantes. Cada questão teria a duração de três minutos para resposta individual e oito minutos para considerações coletivas. As respostas foram gravadas em áudio, com o uso de celular e depois transcritas literalmente. A décima segunda e última fase foi a aplicação de quatro Atividades de leitura e posterior análise destas Atividades, buscando observar a presença de uma leitura crítica por parte dos alunos.

4.2 PROJETOS DE INTERVENÇÃO⁴

Para compreender o que é Projeto de Intervenção primeiro recorre-se aos estudos de Rocha e Aguiar (2003) que consideram o Projeto de Intervenção sob o viés da pesquisa participativa, no intuito de agir em uma realidade concreta com o propósito de modificar e entender os fatores e situações presentes nessa realidade. Para estas estudiosas “A pesquisa-Intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma Intervenção de caráter socioanalítico.” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 66). Assim, os problemas não são entendidos em sua

⁴ Vale ressaltar que os termos Projetos de intervenção foram utilizados nesta pesquisa com o sinônimo de organização do trabalho docente em forma de ação.

objetividade, mas sim por meio da subjetividade, que comporá o universo do objeto investigado.

No caso desta pesquisa, a análise dos Projetos de Intervenção, compostos pelos integrantes do Projeto OBEDUC: “A práxis pedagógica: Concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, busca entender os diversos fatores que afetam os processos de ensino e aprendizagem das escolas participantes. Para tanto, não objetiva analisar somente os dados de composição do IDEB e seus resultados, mas outros determinantes que interferem na aprendizagem, tais como: fatores socioeconômicos, metodologias das aulas, a infraestrutura escolar.

A contribuição dos Projetos de Intervenção, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 64) consistem em organizar equipes para “[...] assumir o desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produtivas, entendendo as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações.” Buscou-se contemplar esta característica nos Projetos de Intervenção produzidos, visto que o material é resultado do trabalho conjunto de equipes de professores bolsistas, alunos bolsistas, coordenadores, sendo os envolvidos divididos entre as escolas participantes, que se reuniram com o objetivo de elaborar e organizar uma Unidade Didática, com temática pautada no ensino dos conteúdos científicos presentes no currículo escolar da Educação Básica, mas que ainda não foram apropriados pelos alunos em sua profundidade, conforme investigação inicial realizada pelos participantes em cada escola.

O desafio com o Projeto de Intervenção consiste em trabalhar em sala de aula, um material diferenciado, que busca a reflexão do aluno sobre a temática, não de forma contemplativa, mas como síntese, ou seja, busca-se realizar o movimento do conhecimento na perspectiva materialista, da qual o aluno parte do concreto simples, para abstração e retorna a realidade, mas com a compreensão total do objeto, fato ou fenômeno, sendo esse estágio denominado de concreto pensado. A Intervenção procura transformar a realidade de desinteresse dos alunos, da disseminação de um saber fragmentado, do fazer docente pautado em metodologias tradicionais e do uso de materiais reprodutivistas que pouco contribuem para a análise crítica, visando à tomada de consciência dos participantes, tanto alunos

como professores do sistema atual de ensino e da realidade social na qual estão inseridos.

Para tanto, Rocha e Aguiar (2003, p. 66) mencionam que a metodologia neste tipo de Intervenção requer “[...] uma mudança de postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos são coautores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de vias que possam resolver as questões.” Por isso, a opção por uma linha teórica, Materialismo Histórico e Dialético, como base para a elaboração de todos os instrumentos que envolvem a pesquisa e a aplicação dos Projetos de Intervenção, tais como: as Atividades leitura crítica, o questionário socioeconômico, a Unidade Didática, a técnica do Grupo Focal, os protocolos de observação, que serão explicados individualmente no decorrer da análise dos dados.

As equipes do Projeto são comprometidas com a ação transformadora, que além do observar, utilizam o agir como forma de superação das dificuldades presentes no ensino, por meio de atitudes baseadas no entrelace entre teoria e prática, consubstanciadas em unidades representativas do ensino, aplicadas em turmas de alunos localizadas em escolas consideradas de baixo índice de rendimento escolar.

O processo de formulação da pesquisa-Intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma Intervenção de ordem micropolítica na experiência social. (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 67).

Conscientes de que a mudança do objeto é um processo que requer a transformação de vários fatores, os resultados não são imediatos, mas parte integrante de um novo modo de pensar, de agir, que pode ser observado e, depois subsequentemente expandido. Por isso, a aplicação de vários instrumentos de análise, que demonstrem o desenvolvimento dos alunos com relação à leitura, no período de vigência dos Projetos de Intervenção, conjuntamente com a análise socioeconômica dos alunos, se faz necessário.

Na pesquisa Intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo

uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de Intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno. (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 72).

Os Projetos de Intervenção analisados são frutos do trabalho conjunto de resistência à alienação e ao processo de fragmentação da teoria e da prática realizado pelas equipes de cada escola participante. Por isso, os projetos possuem como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético, sendo essencial o trabalho com os conteúdos científicos, o papel de mediador do professor entre o aluno e o conhecimento, a importância do motivo e do ensino significativo para a elaboração das atividades, da essencialidade da linguagem e da leitura para a organização do pensamento e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Baseados na concepção do trabalho, como fonte de realização do homem, como ser histórico e social e na importância da educação para a formação, os Projetos de Intervenção foram produzidos. Vale lembrar que a pesquisa não traz a descrição das aulas, mas as percepções sobre o aprendizado, pois as unidades didáticas não fazem parte do apêndice deste estudo, mas está exposto no projeto OBEDUC. As aulas baseadas na unidade buscam a socialização dos conhecimentos elaborados pelo docente, de maneira a elevar os alunos à síntese, e, portanto, ao novo conhecimento, o científico.

A opção pelo uso de uma Unidade Didática para o trabalho com os alunos no Projeto de Intervenção advém dos estudos de Leontiev (2001), psicólogo que se preocupou em fundamentar, juntamente com Vigotski (2010), uma psicologia marxista. Para tanto, ocupou-se em investigar e compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, com base nas atividades que o homem realiza. Em seu livro, *O desenvolvimento do psiquismo* (2001), Leontiev (2001) busca demonstrar por intermédio de experiências científicas, atreladas às concepções do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e as da Teoria Histórico e Cultural de Vigotski, as inter-relações entre o desenvolvimento humano e a atividade humana como forma de desenvolvimento das funções psíquicas elementares para superiores.

No caso da escola, a formação da consciência nos estudantes, que se constitui o objetivo da Atividade, pode ser exercido pelo conteúdo sistematizado e organizado do professor. A consciência psicológica visa compreender a passagem que liga o psiquismo dos indivíduos concretos e a consciência social, pois a tarefa principal da psicologia é “[...] estudar quais as necessidades que são inerentes ao homem e quais as emoções psíquicas (inclinações, desejos, sentimentos, que eles suscitam).” (LEONTIEV, 2001, p. 12, grifo do autor).

Desta forma, torna-se um desafio para a psicologia, segundo Leontiev (2001), entender como a Atividade, os motivos e meios transformam as necessidades humanas ao mesmo tempo que suscitam novas necessidades. Para o estudioso, a personalidade é adquirida nas relações sociais, por isso, a importância de a psicologia compreender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano (LEONTIEV, 2001).

O objeto principal da Teoria da Atividade, não é o sujeito ou o meio de forma isolada, mas o processo conjunto dialético de transformação entre sujeito e meio, que “[...] reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade humana.” (PICCOLO, 2012, p. 285). Baseado em Leontiev, Piccolo (2012) diz que o motivo pode ser considerado o objetivo, ou seja, o que leva o aluno a realizar uma tarefa, o que necessita fazer para obter algo.

Portanto, só pode ser denominada Atividade as relações com os objetos que venham a sanar uma necessidade, ou seja, nem toda relação com objeto é uma Atividade, assim como nem toda necessidade visa a um objeto. Por isso, a presença do trinômio: motivo – objeto – necessidade, estar presente nas ações para que sejam consideradas Atividades. A relação entre a necessidade e o objeto, conteúdo (o que faz) e o motivo (por que faz) se constituem fundamentais na Teoria da Atividade, sendo a necessidade considerada como estopim (PICCOLO, 2012).

No caso dos Projetos de Intervenção em leitura, as Unidades Didáticas pautadas no Materialismo foram elaboradas de maneira a tornar o conteúdo científico significativo ao aluno, pois as Atividades buscam instigar ações reflexivas com objetivos amplos de percepção da realidade social, física e científica que cerca o ser humano, ou seja, servem para a formação humana.

Para a análise, as escolas foram denominadas de Escola A, Projeto de Intervenção denominado: “Leitura de *Charges*: um projeto de Intervenção para o ensino de Geografia na Educação Básica”, Escola B, Projeto de Intervenção:

“Alimentação e Nutrição: a leitura no ensino de Ciências” e Escola C Projeto de Intervenção: “Saúde: leitura sobre o diabetes na Educação Física”. Os Projetos foram didaticamente feitos a partir da elaboração do plano de aula, pautado nos cinco passos trabalhados por Gasparin (2012), que consistem em: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

A Escola A, com o Projeto de Intervenção denominado: “Leitura de *Charges*: um projeto de Intervenção para o ensino de Geografia na Educação Básica” consistiu no ensino do conteúdo “Américas,” com o uso do gênero textual *charges*. A escolha do gênero *charge vem* da proximidade deste gênero com os alunos, que possibilita o trabalho com as questões sociais, bem como a atualidade dos fatos que ele veicula.

Na Escola B, o Projeto de Intervenção desenvolvido foi denominado de: “Alimentação e Nutrição: a leitura no ensino de Ciências”. O Projeto de Intervenção realizado nesta instituição de ensino surgiu da observação das alunas bolsistas de graduação e da professora bolsista nas aulas de Ciências sobre o conteúdo sistema digestório. Por mais que os alunos entendessem o funcionamento do sistema digestório, eles não compreendiam a importância da alimentação saudável para a manutenção e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela digestão alimentar. Para isto, os alunos precisavam conhecer quais os alimentos que continham fibras, proteínas e vitaminas, por exemplo. A Unidade Didática foi elaborada com o objetivo de mudanças de atitudes dos alunos diante da própria alimentação.

Na Escola C, o Projeto de Intervenção desenvolvido foi intitulado de: “Saúde: leitura sobre o diabetes na Educação Física”, assim como nos outros Projetos de Intervenção elaborados pelos integrantes do OBEDUC, o Projeto de Intervenção desta escola também utilizou a observação das necessidades reais dos alunos. A disciplina da Educação Física, nesta instituição de ensino, era dividida em aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas, durante o diálogo com os alunos, o professor observou um grande número de questionamentos sobre a interferência do diabetes na atividade física, e que muitas das questões recebiam respostas superficiais dos estudantes, que na maioria das vezes eram baseadas no senso comum. O professor suspeitava que o mau comportamento com relação aos conhecimentos sobre a saúde, em específico, o diabetes, acabava interferindo nas aulas práticas e poderia refletir em baixo rendimento atlético dos estudantes e na vida social.

Na subseção seguinte, busca-se mostrar o histórico de formação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no intuito de observar a influência deste instrumento de avaliação na Educação.

4.3 O IDEB NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. (GASPARIN, 2012, p. 3).

Mais importante que apenas executar algo que nos é imposto, é refletir sobre as teorias, os conteúdos e as metodologias adotadas nos planejamentos escolares. Para tanto, é necessário partir do concreto, de uma realidade maior que a comunidade escolar, para que os conhecimentos possam transformar o aluno para atuar além dos muros da escola. Na tentativa de compreender o contexto na qual estão imersas as instituições de ensino, no que concerne à avaliação externa, a seção sobre o IDEB busca observar a constituição deste indicador e a influência do mesmo nas instituições de ensino, como também explicita um de seus principais componentes, a Prova Brasil.

4.3.1 Avaliações em larga escala: o IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) surgiu com o intuito de verificar a qualidade do ensino nas instituições educacionais. O programa faz parte do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) lançado em 2007. O IDEB possui como base para seu cálculo, o índice de aprovação escolar, obtido por meio do Censo Escolar, realizado todos os anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas (Prova Brasil ou Saeb). A combinação destes dois fatores possui a intenção de observar o tempo de conclusão de uma etapa de ensino (reprovação, aprovação e abandono), e também os conhecimentos adquiridos neste período, com o objetivo de que as escolas possam apresentar 6,00 pontos (em uma escala de zero a dez) em 2022 como média nacional. Para o Governo a avaliação é necessária para o controle da qualidade de ensino.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2011, p. 1).

A taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino mais os desempenhos dos alunos nos exames padronizados fornecem os índices do IDEB de cada escola. Este valor é apresentado a cada dois anos e serve como parâmetro para políticas de Intervenção do Governo Federal, principalmente nas instituições de ensino que obtêm um índice muito abaixo do esperado.

Vários programas compõem a Agenda Governamental, tendo como objetivo o fomento à Educação. Cerca de 30 programas englobam desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) até o Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação), dentre eles: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), Observatório da Educação (OBEDUC), Mais Educação, Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), etc. Alguns são específicos para o atendimento das escolas que possuem o IDEB abaixo das metas estabelecidas, tais como: Mais Educação. A pesquisa não possui a intenção de pormenorizar cada um dos programas, mas ater-se a revelar a constituição do IDEB e da Prova Brasil, seu principal componente.

4.3.2 Prova Brasil e SAEB

O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) realiza avaliações padronizadas em larga escala para medir a qualidade da educação. Os dados obtidos com esta avaliação servem como base de dados para o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Para maiores informações sobre o IDEB, o trabalho do professor Fernandes (2011), traz a formação do IDEB e

dos indicadores que o compõem. O caderno do PDE/SAEB - 2011 traz informações sobre outras avaliações em larga escala de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) tais como: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil.

O SAEB é composto por duas avaliações Aneb e Anresc (Prova Brasil). A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) mede o desempenho dos estudantes a nível amostral, por isso seu resultado fornece índices somente em nível de Brasil, regiões e unidades da Federação. A avaliação abarca os estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Também, promove estudos que verificam os sistemas e redes de ensino por meio de questionários, desde 1995 (BRASIL, 2011).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é aplicada a cada dois anos. As questões englobam o ensino da Língua Portuguesa (foco na leitura) e da Matemática (foco na resolução de problemas). As avaliações se destinam aos alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental Fase I (5º ano) e da Fase II (9º ano) da Rede Pública de ensino. O objetivo desta avaliação, segundo os órgãos competentes, está na busca por melhor qualidade de ensino, mas também, na “[...] redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.” (BRASIL, 2011, p. 8).

Após um longo histórico de propostas de avaliações e implantação de programas avaliativos no Brasil, que datam desde 1985, o SAEB instituído em 1988, tinha como função proporcionar, ao Governo, subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas (BRASIL, 2011). A primeira avaliação do SAEB ocorreu em 1990. Em 2005, nasce a Prova Brasil e desde 2007, Saeb e Prova Brasil trabalham em conjunto, fornecendo dados censitários ao INEP, devido ao uso da mesma metodologia aplicada nas duas avaliações. A justificativa para a padronização da Prova Brasil, está na comparação dos dados de modo universal que visa à igualdade de tratamento dos estudantes.

A Prova Brasil está atrelada aos municípios e o SAEB às unidades da Federação e ao País. O questionário socioeconômico, que compõe o Saeb, envolve

aspectos relativos aos alunos, à escola, aos profissionais da educação. O instrumento pretende analisar as dificuldades encontradas pautadas em fatores internos e externos ao ambiente escolar.

Entre os fatores associados externos à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar, carreira, salários e formação dos professores. Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, destacam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo, lição de casa, participação dos pais, entre outros. (CASTRO, 2009, p. 279).

Sobre a compreensão leitora⁵, a Prova Brasil procura trazer em suas questões um arcabouço de textos de diferentes gêneros com complexidades diversas e temas variados. Esta diversidade é compreendida pelo órgão que compõe a Prova Brasil como um recurso para avaliar os diferentes níveis de competência leitora⁶ dos alunos, pois “[...] o importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra.” (BRASIL, 2011, p. 12).

A proficiência é medida em dez níveis, em uma escala que vai de 0 a 500. A compreensão leitora dos alunos do 5º ano é diferente dos alunos do 9º ano. Esse fator é considerado, pelos formuladores das questões e também pelos analistas do órgão competente, quando formulam ou fornecem os resultados. O próprio órgão admite a dificuldade em estabelecer os níveis de proficiência de um aluno, pois “[...] é preciso estabelecer claramente acima de qual destes níveis um aluno deve estar quando domina a competência leitora de modo adequado, [...] embora muito relevante, esta pergunta ainda não recebeu uma resposta clara e definitiva.” (BRASIL, 2011, p. 12).

Por isso, o órgão emite juntamente com os resultados da prova uma análise pedagógica de questões de forma generalizada, em que cada item é apresentado já

⁵ O termo compreensão leitora está presente no caderno de orientações ao professor, documento orientador distribuído pelo órgão responsável pela Prova Brasil. Para o Materialismo Histórico e Dialético a leitura se faz mediante o ato de ler, ação que confere ao leitor no momento da leitura uma visão consciente do texto.

⁶ Competência leitora para Perrenoud é a “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Brasil, 2008, p. 18). O termo competência leitora vai de encontro com os pressupostos do neoliberalismo, educação para o “aprender a aprender”.

com a possível dificuldade que pode levar o aluno ao equívoco. A análise traz, também, uma parte dedicada a propostas de trabalho ao professor para sanar os problemas encontrados.

O uso conjunto do questionário e da avaliação auxiliam os analistas do Governo, a identificar quais escolas com os mesmos níveis socioeconômicos de uma mesma cidade apresentam resultados diferenciados. Estes dados evidenciam, para os analistas, que outros setores dentro da escola precisam ser melhorados: gestão escolar, prática dos professores e o próprio projeto político pedagógico.

[...] tais escolas pertencem à mesma rede, têm os mesmos recursos financeiros e os professores recebem os mesmos salários, fica claro que as políticas e práticas de cada escola podem fazer muita diferença no aprendizado de seus alunos. [...] como a diferença entre as escolas de um mesmo grupo de NSE (nível socioeconômico) não está nos alunos, esta deve ser procurada na gestão pedagógica, na forma de ensinar, na cultura, nos valores da escola ou no projeto pedagógico. Todos esses pontos passíveis de serem mudados com a ação da escola. (BRASIL, 2011, p. 15).

Para a elaboração da Prova Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são levados em consideração, assim como os currículos propostos pelas Secretarias de Educação, a consultoria a professores de escolas estaduais e municipais e os livros didáticos mais utilizados em sala de aula. O foco pela leitura na avaliação da Língua Portuguesa é justificado por considerar esta competência importante para a formação do cidadão, sendo a leitura “[...] fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.” (BRASIL, 2011, p. 21).

No caderno da Prova Brasil, dedicado às análises pedagógicas, os técnicos do órgão responsável sugerem o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, assim como o uso da interdisciplinaridade. Este fato, revela uma preocupação com a prática do professor, que pode estar desvinculada das necessidades reais dos educandos e na falta de comunicação entre as disciplinas.

Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura utilizando gêneros textuais diversificados, para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados. Para isso, ele pode se valer de textos que despertem o interesse do aluno e que façam parte de suas práticas sociais. É importante, para o desenvolvimento dessa habilidade, que sejam utilizados textos de

outras disciplinas, em um trabalho integrado com os demais professores. (BRASIL, 2011. p. 26).

Os resultados do IDEB são utilizados, pela comunidade escolar, como índice classificador do *ranking* escolar. A realidade em sala de aula necessita abranger variados instrumentos para avaliar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes, pois “[...] no chão da escola, a interação professor-aluno possibilita não só que ele selecione variados instrumentos de avaliação [...] recursos didáticos mais adequados para superar as dificuldades e corrigir eventuais lacunas de aprendizagem [...]”, ou seja, observa-se que o grande diferencial de superação dos alunos está em grande parte na ação docente. (FONTANIVE, 2013, p. 86).

Percebe-se que não existe apenas uma maneira de avaliar, sendo a avaliação um processo inerente ao ser humano, ou seja, o homem avalia a todo o momento. É preciso entender que a avaliação precisa abranger aspectos que vão além da formação de critérios. Por isso, as questões objetivas são importantes, mas as questões interpretativas que revelam a criticidade do aluno são essenciais e devem ser consideradas como formas de avaliação (FERNANDES, 2013).

Almeida, Dalbem e Freitas (2013) realizaram uma pesquisa para identificar os fatores determinantes de uma escola eficaz. A pesquisa realizada pelos autores evidenciou que as escolas que alcançaram elevados índices no IDEB e que possuem elevado Nível Socioeconômico (NSE) não se constituem em escolas eficazes, em oposição a isto a escola que possui alto índice do IDEB e baixo NSE, mostrou-se mais eficiente, pois conseguiu transformar uma situação adversa em uma situação positiva. Segundo os autores, para promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino deve levar em consideração fatores tais como: renda, situação social e as condições econômicas das famílias.

A pesquisa de Soares e Xavier (2013) verificou a metodologia de formação do IDEB e os seus efeitos diretos e indiretos no ensino. Destrinchando o IDEB, os autores caracterizam primeiro este índice como indicador de desempenho, por revelar as proficiências obtidas pelos estudantes na Prova Brasil e como indicador de rendimento por demonstrar as taxas de aprovação obtidas pelo Censo Escolar.

Por isso, para Soares e Xavier (2013), a escola que possui alto índice de reprovação sofre as contradições sociais advindas da relação com este indicador. No intuito de reverter os baixos índices, os estudiosos revelam que existe um sistema de compensação em algumas situações, tais como: o melhor aprendizado

de um aluno compensa o pior aprendizado de outro, um melhor desempenho em Leitura compensa o insuficiente em Matemática, um melhor aprendizado de alguns compensa a reprovação de outros.

O trabalho de Alves e Soares (2013), sobre a relação do IDEB com o contexto escolar, revelou a influência de alguns fatores como gênero e desempenho em Leitura nos resultados, repercutindo em disparidades nos índices alcançados pela instituição de ensino. Os autores mostram que o índice de desempenho, não apresenta estes fatores diferenciais, que acabam influenciando o resultado final das avaliações. Os autores apresentam pesquisas que demonstram que alunos do sexo feminino alcançam maiores notas em provas de Leitura, e alunos do sexo masculino alcançam maiores notas nas provas de Matemática, assim, uma instituição de ensino que possua maior número de meninas alcançará melhor desempenho em Leitura e elevará o IDEB desta instituição.

A pesquisa de Bonamino e Sousa (2012) corrobora com a de Coelho (2008) no que concerne à classificação das avaliações. Ambos os estudos classificam a evolução das avaliações em larga escala em três gerações, sendo a primeira considerada de caráter diagnóstico e a segunda e terceira relacionadas à obtenção da qualidade da educação, com enfoque na responsabilização dos agentes escolares.

Percebe-se que a segunda geração de avaliações seria utilizada pelos órgãos governamentais para revelar informações, tanto à escola como à sociedade, no intuito de promover atitudes ativas dos envolvidos no processo escolar, com reflexos na melhoria da educação. Já a terceira, atuaria com as políticas de recompensa e sanções, ou seja, as verbas educacionais estariam atreladas aos resultados das avaliações, assim como propostas de melhoria de salários (honra ao mérito) seriam conquistadas mediante o aumento dos índices alcançados pelos alunos nas avaliações.

O trabalho de Mesquita (2012) busca entender o impacto das informações do IDEB no cotidiano escolar. A autora revela que apesar das avaliações nacionais possuírem limitações no que concerne ao seu uso, pelos agentes educacionais, os dados oferecem uma oportunidade para a realização de pesquisas empíricas, em instituições de ensino que apresentam disparidades em relações as demais.

As avaliações não podem se restringir à obtenção do nível cognitivo do estudante, mas como instrumento norteador no qual o professor possa desenvolver

ações. Assim, o momento avaliativo pode representar momento de apropriação de conhecimentos, colaborando deste modo com a transformação social e com a formação. O diferencial entre uma relação positiva ou negativa diante de uma avaliação depende em potencial da atuação do professor. (LEITE; KAEGGER, 2009).

Um dos primeiros trabalhos de grande importância sobre a historicidade das avaliações em larga escala no país é o de Coelho (2008). Neste artigo, a autora analisa os vinte anos da avaliação da Educação Básica no Brasil. A autora classifica os resultados dos últimos dez anos como insatisfatórios, o que gerou polêmicas nos meios de comunicação, sobre a gestão educacional, e sobre as políticas públicas.

Na pesquisa apresentada, Coelho (2008) salienta que as políticas educacionais que embasam as avaliações externas são convenientes aos discursos de órgãos internacionais, que deslocam a educação de sua função de apropriação do saber científico, para o de produtora de mão-de-obra, ou seja, serve ao trabalho, ao capital. Desta forma, “[...] a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que acaba por lhe negar a condição de direito social.” (COELHO, 2008, p. 30).

A pesquisa de Coelho (2008) contribui para a classificação das avaliações, revelando as possíveis intenções das mesmas, segundo os períodos de implantação e atuação. Na pesquisa, primeiro houve a tentativa de se verificar o desempenho das escolas e sistemas pela testagem do rendimento dos alunos. Com a Constituição de 1988, surge a preocupação com a qualidade do ensino. Neste período, a proposta das avaliações seria o de verificação da escola efetiva, ou seja, aquela escola mais preocupada com a instrução, com a formação de mão de obra para atender as necessidades do sistema capitalista.

Percebe-se que o termo qualidade neste momento adquire um sentido mais utilitário e menos qualitativo com relação à apropriação do conhecimento. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o papel da avaliação externa fica expresso como um modo de monitorar a qualidade do ensino e incorporar a cultura da avaliação na rotina escolar, sendo esta prática já realizada em outros países. “Nesse novo modelo, buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo de construção do conhecimento”, que revela a preocupação com um ensino desvinculado do saber significativo, ou seja, das realidades sociais. (COELHO, 2008, p. 238).

Diante da atual sociedade, a capitalista, percebe-se que a classe dominante atua de diferentes formas para manter-se no poder. Dentre elas estão às tentativas de conduzir a formação do aluno. Para isto, utilizam os documentos oficiais da educação, assim como, de instrumentos de avaliação externa, como a Prova Brasil. O discurso da busca pela qualidade da educação, disseminado pelo órgão formulador, busca por um lado: classificar as instituições de ensino, propiciar motivos para culpar os profissionais das instituições pelas carências educacionais dos alunos, aprofundar o processo de fragmentação do conhecimento. Por outro lado: Buscam camuflar as reais intencionalidades de desqualificação do ensino, atendem a requisitos impostos por órgãos externos para a obtenção de financiamentos externos ao governo, querem o apoio da sociedade para mudanças no ensino. Portanto, faz-se necessária maior desconfiança no momento de adoção deste instrumento avaliativo, a Prova Brasil, assim como, de alguns documentos oficiais, para a elaboração do currículo e na organização do trabalho docente.

Novamente, a intenção é provocar a reflexão acerca da constituição do IDEB e os usos deste indicador como referência de qualidade do ensino. As pesquisas científicas indicam a fragilidade do IDEB em levantar dados que mostrem a realidade escolar, assim como em contribuir para a melhoria do ensino. Percebe-se que existe a intencionalidade governamental em denegrir a imagem das instituições públicas de ensino, ao mesmo tempo que, retira-se do governo a responsabilidade por melhorias da educação, e as transfere aos profissionais da educação. A precarização do ensino público resultaria em benefícios à consolidação do sistema particular de ensino? Seria esta a intenção final do sistema capitalista vigente? O objetivo de obtenção de mais lucros estaria camuflando a real situação do ensino no país? Independentemente do sistema de ensino adotado no país, o aluno consegue realizar a leitura crítica dos diferentes textos trabalhados em sala de aula? Estas questões visam a promover maior reflexão das contradições encontradas no sistema de ensino que deveria lutar pela qualidade da educação, mas que, em suma, vislumbra apenas a manutenção do poder e a lucratividade.

A pesquisadora buscou no desenvolvimento das seções, destrinchar as principais categorias que compõem a leitura crítica. Na última seção, que vem a seguir, serão apresentados os dados coletados de forma a compor o cenário dos participantes e buscar a reflexão do leitor para as carências da leitura crítica nas três instituições.

5 A PRÁXIS EFETIVADA: UMA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados na pesquisa perfaz o próprio movimento do conhecimento, no qual parte-se do concreto, dos dados obtidos nas avaliações da Prova Brasil que demonstram o déficit de leitura dos estudantes das três instituições participantes. Vale lembrar que a corrente teórica possui uma visão contrária à tomada dos dados do IDEB, como forma de controle do sistema educacional. O uso na pesquisa se refere apenas como critério de seleção das instituições de ensino participantes, no intuito de ter uma visão externa do contexto, mas que, em seguida, busca-se conhecer a realidade social dos participantes, para que se possa ter um olhar diferenciado sobre a leitura crítica dos estudantes, tendo o cuidado de envolver as principais categorias que compõem o contexto dos alunos. Por isso, a análise busca perceber, criticamente, as considerações dos alunos diante das Atividades de Leitura, também observar a realidade da aplicação do material em sala de aula, no qual foram considerados, a recepção dos alunos e o trabalho docente do professor. Após o aprofundamento do conteúdo, novas Atividades de leitura buscam voltar do abstrato ao concreto, num movimento dialético de entender a carência de leitura dos alunos, compreensão consciente que representa o Materialismo.

5.1 O CONTEXTO ESCOLAR SEGUNDO OS ÍNDICES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O primeiro passo da pesquisa foi observar o contexto no qual estavam inseridas as três instituições participantes. Os indicadores educacionais das três escolas pesquisadas podem ser visualizados na tabela 1. Nesta tabela, é possível observar as três últimas edições do IDEB. No intuito de resguardar a integridade das instituições de ensino participantes, estas foram denominadas de Escola A, Escola B e Escola C. As três escolas estão jurisdicionadas pelo município/PR que é citado no quadro, sendo de ensino estadual público e pertencentes ao Estado do Paraná.

Tabela 1- IDEB – ESCOLA A, B e C - Ensino Fundamental Regular – Anos Finais- 2009, 2011, 2013.

Escolas	2009	2011	2013
Escola A	3,0	3,7	3,5
Escola B	2,6	3,3	3,6
Escola C	4,2	4,1	4,1
Município/PR	4,1	4,0	3,8
Estado/PR	4,1	4,0	4,1

Fonte: MEC/Inep (2015).

Observa-se que a Escola A, encontra-se em um movimento de superação e decréscimos dos índices entre os anos de 2009 a 2013, sendo um acréscimo de 0,7 nos anos de 2009 a 2011 e uma queda de 0,2 entre os anos de 2011 e 2013. A Escola B apresentou um acréscimo contínuo, sendo que também obteve um acréscimo de 0,7 entre os anos de 2009 e 2011 e um índice menos expressivo, mas também positivo, de 0,3 entre os anos de 2011 e 2013. Pode-se considerar que a Escola C passa por um período de estagnação nos índices, pois a média obtida no intervalo estudado é de 4,13.

Com relação às médias obtidas pelo município/PR e pelo Estado/PR, observa-se que os resultados foram superiores aos índices alcançados pelas instituições participantes, com exceção da Escola C, que em 2009 superou o município/PR e o Estado/PR com o valor 4,2 contra 4,1 das respectivas instâncias governamentais. Para o ano de 2011, novamente o índice é superior com 4,1 contra os índices 4,0 do município/PR e 4,0 do Estado/PR. No ano de 2013, a Escola C, obtêm 0,3 pontos a mais que o município/PR, sendo 4,1 para a Escola C e 3,8 para o município/PR. Em comparação com o Estado/PR, o índice obtido pela Escola C foi igual, 4,1 para ambos.

Para complementar os dados do IDEB das três instituições participantes, com outros indicadores disponíveis no INEP, que podem ajudar a compreender o cenário das escolas participantes, montou-se a tabela 2. Nesta tabela, foram expostos a formação docente, a taxa de participação da escola na Prova Brasil e o nível socioeconômico dos alunos participantes. Estes dados foram obtidos pelo Censo Escolar, que também compõe a formação do IDEB. O Censo Escolar é obtido por meio de questionário socioeconômico e de dados levantados junto às instituições participantes.

Tabela 2 - Taxa de participação da escola, nível socioeconômico dos alunos participantes, formação dos docentes na edição de 2013 da Prova Brasil – Escola A, B e C.

Escolas	% Formação docente	Nível socioeconômico dos alunos	% Taxa de participação da escola na Prova Brasil
Escola A	73,50	4	59,90
Escola B	91,20	4	81,63
Escola C	72,70	5	68,05

Fonte: MEC/Inep (2015).

Na tabela 2, é possível observar que a Escola B possui um nível de formação docente superior às outras duas instituições, com 91,20% do quadro de professores

com formação em nível superior. Percebe-se que as Escolas A e C possuem em seu quadro docente muitos professores que ainda são estudantes da graduação, ou são profissionais que estão atuando em disciplinas distintas da licenciatura plena, mas na mesma área, como por exemplo: um professor de História que leciona a disciplina de Sociologia. A preocupação com esse fato reside na possível superficialidade que algumas disciplinas podem ser ministradas em sala de aula, o que pode comprometer o domínio do docente sobre o assunto e conseqüentemente a mediação professor-aluno-conhecimento.

Nos anos anteriores, 2007 e 2009, as edições divulgadas pelo órgão competente indicaram a formação de 100% dos docentes na disciplina de atuação nas três escolas participantes. A alarmante redução dos índices de formação docente necessita de estudos mais aprofundados, para que estes dados sejam confiáveis, ou ainda, que revelem possíveis distorções no fornecimento dos dados, bem como a redução de docentes na área de formação. Este fato, pode revelar a fragilidade dos dados fornecidos pelo IDEB.

O indicador de Nível Socioeconômico possui o objetivo de situar os alunos atendidos pela escola em níveis sociais, revelando os possíveis padrões de vida dos estudantes e da família. Segundo o INEP, “esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos.” (MEC/INEP, 2015, s/p.). Para melhor visualização, o INEP dividiu o indicador em sete grupos por ordem crescente de nível socioeconômico. Desta forma, o Grupo um representa o mais baixo nível socioeconômico e o Grupo sete o mais alto nível socioeconômico.

Observa-se na tabela 2 que as Escola A e B possuem o mesmo nível socioeconômico, Grupo quatro. Portanto, está praticamente na média do índice. Estas duas instituições possuem o mesmo nível socioeconômico, apesar de se situarem em regiões bem diferentes do município no qual se encontram, sendo uma localizada na zona rural e a outra na periferia urbana, respectivamente. Entretanto, a Escola C também é localizada na periferia urbana do município, mas o nível socioeconômico é superior, Grupo cinco.

Esta disparidade pode ser melhor entendida com o questionário socioeconômico, aplicado pela pesquisadora, que revela a maior formação dos pais da Escola C e a maior renda familiar das famílias dos estudantes desta instituição.

Portanto, para a compreensão da realidade escolar das instituições pesquisadas se fez necessário um olhar mais próximo à realidade da comunidade participante.

De acordo com o exposto na tabela 2, das três instituições participantes, a Escola B é a que apresenta a maior taxa de participação na Prova Brasil no ano de 2013: 81,63%. Essa participação pode estar relacionada ao crescimento dos índices alcançados pela Escola B nas últimas três edições do IDEB, sendo esse fato um motivo para a maior participação dos alunos.

Com o objetivo de observar os índices relacionados à leitura para a pesquisa, buscamos as notas alcançadas pelos alunos das escolas participantes na Prova Brasil, mais especificamente da proficiência em Língua Portuguesa. As notas de proficiência em Língua Portuguesa das últimas três edições da Prova Brasil, 2009, 2011 e 2013, estão dispostas na tabela 3.

Tabela 3 – Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos participantes na Prova Brasil 2009, 2011 e 2013. Escola A, B e C.

Escolas	Nota de proficiência			Nível de proficiência		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Escola A	221,96	226,27	233,20	1	2	2
Escola B	196,57	224,91	244,60	Abaixo nível 1	1	2
Escola C	258,89	248,86	254,62	3	2	3

Fonte: MEC/Inep (2015).

A Escola B nos anos de 2009 a 2013 apresentou uma melhoria de 48,03 na nota média de proficiência em Língua Portuguesa, que passou de 196,57 para 244,60. Esta melhoria é observada também nos níveis de proficiência (ou também denominada escala de proficiência) da Escola B que foi crescente no período estudado, de Abaixo do nível 1 em 2009, para 1 em 2011 e 2 em 2013.

Os conhecimentos considerados para o nível de proficiência 2, obtidos pela Escola B estão bem abaixo da média, pois a escala de referência dos níveis de proficiência é dividida em oito níveis pelo órgão responsável da Prova Brasil. A Escola A também apresentou melhoria na escala de proficiência no período de 2009 a 2011, de 1 para 2, com estagnação no ano seguinte, nível 2 em 2013. A Escola C conseguiu manter o mesmo nível de proficiência dos estudantes, nível 3 em 2009 e 3 em 2013.

Os resultados do IDEB, bem como os da Prova Brasil serviram como justificativas a investigação das três instituições de ensino, apesar dos dados serem

passíveis de contestação se tomados os estudos realizados por Soares e Xavier (2013) e Coelho (2008). Para estes estudiosos os índices educacionais obtidos por avaliações externas, como a Prova Brasil não podem representar a qualidade da educação, pois podem ser facilmente manipulados.

Soares e Xavier (2013) e Coelho (2008) consideram que alguns fatores contribuem para que os índices se mostrem mais positivos para algumas instituições do que para outras, sendo eles: a participação dos alunos com maior conhecimento em detrimento dos alunos com menos conhecimento. Este fato pode ser uma forma de seleção por parte das instituições de ensino, que restringem a participação de alguns alunos. Outro ponto questionável pelos estudiosos, é o peso maior atribuído à prova de Língua Portuguesa para a composição do IDEB, que favorece as turmas com maior número de meninas, consideradas com maior desenvoltura e conseqüentemente resultados nas avaliações de Língua Portuguesa, isto também interfere no resultado final, assim como, possíveis manipulações nos índices de aprovação que atingem a permanência ou não de estudantes no Ensino Fundamental fase II.

Consciente da fragilidade dos indicadores educacionais aqui apresentados, a pesquisa os utilizou como princípio da investigação mais aprofundada das instituições participantes, pois mesmo sendo questionáveis os indicadores para a pesquisa serviram como caminho para a escolha das Escolas A, B, C, que necessitam de um olhar diferenciado em relação à leitura que afeta diretamente os resultados da proficiência em Língua Portuguesa. De acordo com o método dialético de Marx, a situação de déficit de leitura dos estudantes apontado pelo IDEB pode representar uma visão caótica do todo, que necessita ser investigada a partir de suas categorias, a partir da realidade concreta, no contexto dos alunos das instituições participantes que foi o passo seguinte da pesquisa.

5.2 O CONTEXTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARTICIPANTES

Para conhecer o contexto escolar das três instituições participantes foi aplicado um questionário, no qual os alunos responderam de forma objetiva questões sobre os aspectos socioeconômicos seus e de suas famílias. A estrutura física da escola e os momentos propícios à leitura dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, as questões apresentadas aos alunos no questionário também focaram

aspectos relacionados à leitura, no intuito de perceber o envolvimento do aluno, da instituição de ensino e dos docentes em atividades para o desenvolvimento do ato de ler.

No dia da aplicação do questionário estavam presentes nas instituições de ensino 136 alunos, sendo este número constituído por 67 alunos do sexo masculino e 69 alunos do sexo feminino, como pode ser observado na tabela 4, divididos em quatro turmas do 8º ano escolar e duas turmas do 9º ano escolar, o que demonstra um equilíbrio com relação ao sexo dos estudantes em sala de aula. A distribuição da faixa etária dos estudantes pode ser observada no quadro 8, que demonstra uma concentração de estudantes na faixa dos 13 anos de idade, com 54 alunos. Como são turmas de anos escolares diferentes, já era de se esperar que as faixas etárias estivessem concentradas entre os 13 anos e 14 anos, pois estas idades são compatíveis com os anos escolares envolvidos na pesquisa, ou seja, o 8º e 9º ano escolar.

Tabela 4 – Sexo, idade e quantidade de irmãos dos alunos participantes da pesquisa. Escola A, B e C.

Sexo dos alunos participantes		Idade dos alunos participantes		Qtde de irmãos dos alunos	
Masculino	Feminino				
67	69	12 anos= 23	15 anos= 5	1 irmão= 29	4 irmãos= 11
	Total	13 anos= 54	16 anos= 8	2 irmãos= 32	5 irmãos= 3
	136	14 anos= 40	19 anos= 1	3 irmãos= 34	6 irmãos= 4

Fonte: A autora.

Outro dado que a tabela 4 traz para a pesquisa é com relação à quantidade de irmãos dos estudantes. Grande parte das famílias dos estudantes possui entre um e quatro filhos. A média de irmãos por família reflete um dado já evidenciado pelo IBGE, no qual o número médio de filhos por família está entre um e dois filhos. Os outros dados socioeconômicos pesquisados com o uso do questionário foram: a moradia, os responsáveis e a renda das famílias participantes. Na tabela 5 é possível observar que a maioria das famílias possui casa própria, com um total de 107 apontamentos feitos pelos alunos. Este dado pode indicar uma melhoria nas condições financeiras das famílias participantes e certa economia na renda total da família, que não precisa pagar aluguel, resta saber as condições de aquisição dos imóveis (financiadas ou não) e a estrutura física das moradias (a existência de saneamento básico, energia elétrica, asfalto).

Tabela 5 – Moradia, responsáveis e renda dos alunos participantes da pesquisa. Escola A, B e C.

Moradia Dos alunos participantes	Responsáveis pelos alunos participantes	Renda das famílias participantes	
Casa própria= 107	Pais= 121	Até 260,00= 5	1301,00 a 1820,00= 15
Casa alugada= 20	Avós= 4	261,00 a 780,00= 17	1821,00 a 2600,00= 27
Casa cedida= 9	Tios= 3	781,00 a 1300,00= 46	2601,00 a 3900,00= 11
	Outros=8		Não sabe a renda= 13

Fonte: A autora

A tabela 5 ainda apresenta que a maioria dos responsáveis pelos alunos são os pais, com um total de 121 estudantes assistidos pelos progenitores, restando uma pequena parcela aos avós, com quatro apontamentos e três apontamentos aos tios dos alunos. Estes dados revelam a estabilidade da constituição familiar tradicional dos alunos participantes. Assim, não é possível dizer que a desestrutura familiar possa ser uma das responsáveis pelos baixos índices alcançados pelos alunos.

Com relação à renda das famílias participantes, os alunos elegeram a faixa de valores entre R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00, no total de 15 famílias e R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00, a faixa de maior participação de renda das famílias, no total de 46. Pode-se considerar que as faixas salariais estão acima do salário mínimo do Estado do Paraná, valor de R\$ 880,00. Desta forma, um dos familiares está exercendo função com maior remuneração que a média paranaense, ou ainda, os valores representam o somatório das rendas dos familiares (de todos os responsáveis residentes) que resulta no montante da faixa selecionada pelos estudantes.

Com relação ao nível de instrução escolar dos pais e ou responsáveis pelos estudantes, observa-se na tabela 6 que a maioria dos estudantes não sabe informar o grau de escolarização dos pais, pois 76 alunos alegam não saber desta informação. A maior faixa de escolarização dos pais é o Ensino Fundamental Incompleto, ou seja, os pais e ou responsáveis se encontram em um nível escolar que vai desde o 1º ano ao 9º ano escolar, sendo assim, muitos estudantes participantes se encontram em um nível escolar compatível ao nível escolar dos responsáveis. Observa-se, no entanto, que o grau maior de instrução foi relacionado pelos alunos da Escola C, 2 apontamentos para o grau de Mestrado.

Tabela 6 – Nível de instrução dos pais e ou responsáveis pelos alunos participantes. Escola A, B e C.

Nível de instrução dos pais e ou responsáveis dos alunos participantes	
Sem escolaridade = 5	Ens. Médio completo = 26
Ens. Fundam. Incompleto = 42	Superior incompleto = 6
Ens. Fundam. Completo = 11	Superior completo = 6
Ens. Médio incompleto = 20	Mestrado ou doutorado = 2
Não sabe informar= 76	

Fonte: A autora.

No questionário respondido pelos alunos participantes, ainda constaram questões sobre os meios de informações utilizados pelos estudantes. Observa-se na tabela 7 que a maioria dos alunos possui computador com acesso à *internet*, total de 73 alunos. Mas, um número considerável ainda não possui computador, 38 alunos, e outros 23 possuem computador, mas sem acesso à *internet*. Desta forma, a escola ainda representa um meio de acesso a esta tecnologia, sendo os laboratórios de informática das instituições de ensino o ambiente de contato dos alunos com a informática. No entanto, vale ressaltar que apenas o acesso não significa apropriação de conhecimentos, pelo contrário, percebe-se que os alunos utilizam a *internet* somente como forma de entretenimento.

Tabela 7 – Meio de aquisição de informação e atividades livres dos alunos participantes. Escola A, B e C.

Possui computador em casa	Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do tempo livre dos alunos		Qual o meio utilizado pelos alunos para obter informações
Não possui computador = 38	<i>Internet</i> = 52	Shopping = 16	TV = 83
Possui sem acesso à <i>internet</i> = 23	TV = 51	Religião = 10	<i>Internet</i> = 53
Possui com acesso à <i>internet</i> = 73	Esportes = 34	Leitura = 5	Rádio = 4
	Música = 32	Outras = 25	Revistas = 2

Fonte: A autora.

Na tabela 7, constam também informações sobre as atividades livres dos alunos, que elegeram a *internet* como maior fonte de entretenimento com 52 apontamentos. Em segundo lugar observa-se a TV com 51 apontamentos, seguidos de esportes com 34 e música 32. A preferência pela *internet* vem a corroborar com as últimas pesquisas do IBGE que apontam um aumento do uso da *internet* por grande parte da população.

Apesar de a *internet* ser preferência entre os estudantes quando o assunto é entretenimento, a tabela 7 mostra que a TV ainda é um grande meio utilizado pelos estudantes para a aquisição de informações. A TV ainda cumpre o papel de veículo

de informação, sendo assim de acordo com relatos dos alunos a *internet* é utilizada pelos estudantes para jogos, para baixar músicas, vídeos para o uso das redes sociais. Por isso, a *internet* ainda é pouco utilizada como fonte de pesquisas, busca de informações e para a própria leitura. Diante dos dados que revelam a TV como forma de obtenção de informação, muitos setores da sociedade capitalista investem neste veículo como modo de difundir ideologias, assim como divulgar marcas, tendências mercadológicas e intencionalidades.

Na busca por informações mais específicas sobre leitura, as questões da tabela 8 revelam que as três instituições pesquisadas possuem biblioteca. E que neste ambiente existe um funcionário responsável por atender os alunos. Observa-se na tabela 8 que a maioria dos alunos não frequenta a biblioteca, apesar da existência deste espaço na escola. Por parte da escola observa-se que não existem Projetos de leitura, que poderiam contribuir como incentivo à leitura e ao uso da biblioteca como disseminadora do ato de ler. Observa-se também que poucos são os docentes que levam os estudantes a biblioteca para leitura, como apontam 93 alunos.

Tabela 8 – Informações sobre a biblioteca escolar e Projetos de leitura na escola. Escola A, B e C.

A escola possui biblioteca	Existe uma pessoa para atender o aluno na biblioteca	O aluno frequenta a biblioteca	Existem Projetos de leitura na escola	O professor leva os alunos à biblioteca
Sim = 135	Sim = 131	Não = 79	Não = 98	Não = 93
Não = 0	Não = 0	Sim = 57	Sim = 37	Sim = 40
Não opinou = 1	Não opinou = 5	*****	Não opinou = 3	Não opinou = 3

Fonte: A autora.

Como forma de entender a participação da leitura na escola, a tabela 9 traz mais informações acerca de atividades de leitura no ambiente escolar. A maioria das atividades desenvolvidas na biblioteca, ambiente propício à leitura, são de trabalhos em grupo com 56 apontamentos. Em segundo lugar vem a leitura de gêneros diversos com 39 apontamentos.

Tabela 9 – Atividades na Biblioteca e aulas de leitura na escola. Escola A, B e C.

Atividades desenvolvidas na biblioteca	Outros espaços na escola para leitura	Aulas específicas de leitura	Eventos relacionados à leitura na escola
Trabalhos em grupo = 56	Não existe = 122	Não existe = 106	Não existe= 124
Leitura = 39	Sala de aula = 4	Sim = 27 (sem especificar)	Sim= 10 (sem especificar)
Pesquisa na <i>internet</i> = 11	Sala de leitura= 7	Português e História foram as mais lembradas	Não opinaram= 2
Pesquisas em livro = 7	Sala de informática = 2		
Não opinou = 1	Não opinou = 1	Não respondeu = 3	

Fonte: A autora.

Com relação a outros espaços na escola para a leitura, 122 alunos não reconhecem a existência de um lugar na escola dedicado à leitura. Outros alunos ainda se dividiram em considerar a própria sala de aula como espaço propício à leitura no total de 4 alunos.

O mesmo ocorre para aulas específicas de leitura, na qual 106 alunos desconhecem aulas destinadas a trabalhar o processo de leitura com os estudantes. Dentre as disciplinas apontadas pelos alunos de forma espontânea, encontram-se as de Língua Portuguesa e de História. Na tabela 9 ainda é possível observar que os alunos, 124 no total, das instituições de ensino envolvidas, alegam desconhecer qualquer evento relacionado à promoção da leitura no ambiente escolar. Quanto mais leituras a pessoa tem contato, maior será a visão de mundo e conseqüentemente, maior compreensão dos textos terá (MANGUEL, 1997; REZENDE, 2009). Assim, a falta de ambiente propício à leitura pode resultar no descaso dos próprios estudantes pelo ato de ler.

O laboratório de informática foi lembrado por alguns estudantes como espaço promotor da leitura. No que concerne ao seu uso, na tabela 10 observa-se que as três instituições participantes possuem laboratório de informática, e a grande maioria, 104 alunos apontou que os alunos podem utilizar o laboratório. Os docentes relataram que as restrições ao uso do laboratório para aulas, se referem à apresentação de planejamentos de aula específicos de forma antecipada à equipe pedagógica. Os alunos alegam que os docentes levam os alunos ao laboratório, 82 alunos, mas que a frequência das visitas é esporádica, como indicam 92 alunos. Como grande parte dos alunos ainda não possui acesso à *internet* (38 +23=63

alunos), sendo que 52 alunos indicam esta preferência nas atividades de tempo livre.

Tabela 10 – Uso do Laboratório de informática escolar. Escola A, B e C.

Existem laboratórios de informática na escola	Os alunos podem utilizar os computadores	Os professores levam os alunos ao laboratório de informática	Qual a frequência que os professores levam os alunos ao laboratório de informática
Sim = 133	Sim = 104	Sim = 82	Às vezes = 92
Não = 3	Não = 30	Não = 30	Nunca = 40
	Não respondeu = 2	Não respondeu = 2	Sempre = 2
			Não respondeu = 2

Fonte: A autora.

Na práxis docente os materiais educativos utilizados recebem destaque quando se quer aprofundar determinados conhecimentos, pois com o uso de imagens, vídeos, sons, os docentes podem sanar questionamentos dos estudantes e promover a problematização do conteúdo, fazendo com que a leitura, ocorra por meio de materiais mais diversificados e atualizados. A tabela 11 traz informações do uso dos equipamentos e dos recursos didáticos pelos professores das instituições participantes.

Tabela 11 – Equipamentos eletrônicos e recursos didáticos utilizados pelos docentes em sala de aula. Escola A, B e C.

Equipamentos eletrônicos utilizados pelos professores em sala de aula		
TV pendrive = 127	Livro didático = 111	Revistas = 29
DVD = 54	Dicionários = 54	Tabelas = 20
Projektor multimídia = 34	Vídeos em geral = 52	Jornais = 11
Computador = 16	Imagens = 46	Livros de literatura = 8
Rádio = 7	Mapas = 40	Gibis = 6
Não opinou = 1	Filmes = 31	

Fonte: A autora.

Com relação aos equipamentos eletrônicos utilizados pelos docentes em sala de aula, observa-se na tabela 11 que a TV *pendrive* foi o recurso tecnológico mais lembrado pelos estudantes, 127 alunos. Em segundo lugar estão o uso do aparelho DVD, 54 alunos, e do projetor multimídia, 34 alunos, sendo estas tecnologias

capazes de reproduzir: vídeos, músicas, imagens, documentários, filmes, propagandas. A Tabela 11 mostra que dentre os recursos didáticos mais utilizados pelos docentes está o livro didático, lembrado por 111 alunos, no caso dos dicionários 54 alunos apontaram este recurso e para os vídeos em geral, 52 alunos. Vale lembrar a importância do uso do dicionário em sala de aula para o trabalho com os conceitos das palavras que é essencial ao aprendizado consciente como considera Luria (1987). O uso mais rotineiro do livro didático em sala de aula se deve a própria praticidade deste instrumento de ensino que em grande parte das instituições escolares, serve ao docente como forma de encaminhamento dos planejamentos docentes e da condução dos conteúdos trabalhados em cada ano escolar.

As duas últimas questões versaram sobre os aspectos da comunidade escolar, mais especificamente, com o objetivo de conhecer a realidade local dos alunos, os estabelecimentos comerciais, o atendimento municipal ao lazer e a saúde e qual o uso destas estruturas pelos estudantes. Na tabela 12 é possível verificar que o posto de saúde foi o mais lembrado pelos estudantes, 104 alunos. Em segundo lugar, está a praça, com 95 indicações. Já 89 estudantes elegeram a quadra esportiva como lugar representativo do bairro onde moram. Observa-se que são estruturas típicas de bairros da periferia do município. Observa-se nos dados da tabela 12 a maior existência de postos de saúde do que locais para atividades de lazer. Este fato reflete a falta de incentivo governamental por atividades de interação social, característica que revela as intencionalidades do sistema capitalista, no qual não existe tempo disponível para atividades recreativas, mas serve somente para as atividades laborais.

Tabela 12 – Aspectos da comunidade escolar – infraestrutura e uso desta pelos alunos participantes. Escola A, B e C.

No bairro dos alunos participantes existem	Os lugares no bairro que os alunos frequentam
Posto de saúde = 104	Praça = 72
Praça = 95	Posto de saúde = 65
Quadra poliesportiva = 89	Lan house = 57
Lan house = 88	Quadra poliesportiva = 51
Lojas = 70	Lojas = 46
Banca de revista = 8	Biblioteca = 1
Biblioteca = 6	Teatro = 1

Livraria = 4

Banca de revista = 1

Teatro = 1

Fonte: A autora.

Dos ambientes citados na tabela 12, verifica-se que a praça é o local mais frequentado pelos estudantes com 72 apontamentos. Em segundo lugar está o posto de saúde, 65 alunos e em terceiro a *Lan House*, com 57 apontamentos. Percebe-se que a busca por lazer dos estudantes se concentra em lugares típicos de regiões mais carentes do município. Desta forma, o lazer é conquistado pelos alunos na praça pública, sendo o atendimento médico, realizado nos postos de saúde públicos. A *Lan House* ocupa o papel alternativo dos estudantes a falta de computadores caseiros para o entretenimento.

Com os dados obtidos é possível perceber a realidade social dos estudantes de forma mais concreta e menos figurativa. Os dados servem ao docente para a visualização das necessidades culturais dos estudantes e para um caminho mais significativo no momento de elaboração e sistematização do ensino.

5.3 AS PRIMEIRAS ATIVIDADES DE LEITURA

Assim como foram realizadas investigações acerca dos indicadores educacionais das instituições de ensino participantes, também da realidade socioeconômica dos estudantes envolvidos, houve a necessidade de observar como os alunos realizavam a leitura crítica em diferentes gêneros textuais. Para isso, foram realizados com os alunos participantes das três instituições de ensino quatro tipos de Atividades de leitura crítica.

As Atividades envolveram a leitura dos gêneros textuais: *charge*, poema, música, vídeo. Para tanto, os alunos necessitavam demonstrar a compreensão dos discursos ao identificar algumas das dimensões presentes nos textos, sendo elas: política, econômica, ideológica, psicológica, histórica, social, cultural, afetiva, conceitual, legal, religiosa, estética, filosófica, doutrinária, operacional, dentre outras, e posteriormente justificar a escolha da dimensão.

5.3.1 Análise da leitura crítica

A análise dos quatro gêneros: *charge*, vídeo, música e poema, basearam-se na compreensão dos alunos dos temas propostos e a observação da relação entre a temática dos textos com as diferentes dimensões do discurso, assim como a justificativa para a escolha de cada dimensão presente pelo aluno. A primeira Atividade de leitura crítica utilizada com os alunos foi à leitura do poema.

Os alunos foram submetidos à leitura individual do poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade, e depois foram convidados a escrever seus entendimentos sobre o poema e os apontamentos das dimensões do discurso presentes na leitura. Observam-se nas primeiras considerações escritas pelos alunos nos protocolos de observação, que eles consideram errado o uso da moda como forma de identificação do ser humano. Percebe-se a ocorrência de grande número de erros gramaticais. Entretanto, os desvios da norma culta da língua podem ser trabalhados posteriormente pelos professores para o aprofundamento dos conteúdos escolares, no momento eles foram desconsiderados em vista do foco da pesquisa que é a leitura crítica dos alunos. Vale lembrar que todas as transcrições das escritas dos alunos foram mantidas em sua íntegra, com os erros gramaticais, respeitando o anonimato dos alunos das três instituições de ensino.

Para os alunos o uso de algumas marcas é desnecessário, sendo lastimável este comportamento do ser humano, pois apenas serve para demonstrar *status*. Esta atitude, para os alunos, pode representar uma forma de fuga da real identidade, na qual o uso da marca se torna mais importante que a pessoa.

Aluno AA. Pois vemos que a retirada de uma simples etiqueta que faz muitas diferença para alguns, que pagam caro para se vestirem na moda, para ficarem na mídia. Eu acho que gastar dinheiro só para ter status e um pouco de fama é falta de tempo e dinheiro jogado fora.

Aluno AB. A etiqueta é vista como se não tivesse uma importância. Entrar na moda ou ter uma etiqueta, para mim só teve um nome bonito não é o importante. Mas para alguns andar na moda, mesmo que para isso seja necessário negar sua identidade, não tem importância alguma.

Aluno AC. Que a pessoa anuncia a marca da calça para por e não ganha nada.

Aluno AD. Ostentar de moda, exibido mas não como humano e sim artigo industrial, de se mostrar coisa que alguns não podem ser feitas por algumas pessoas que tenham o prazer de ostentar, mas isso prova que só a coisa era um manequim de vitrine de artigos de vestimenta e de marcas famosas e caras.

Aluno AE. Eu sou a favor porque quando uso uma roupa de marca você fica popular as pessoas fica te admirando por exemplo o Geovane so usa roupa

de marca eu soa favor.

Aluno AF. Não sou anuncio por que não sou objetos sou umano e cidadão.

Aluno AG. Não sou anuncio porque não sou mercadoria.

Aluno AH. Eu concordo porque a gente tem que andar na moda.

Aluno AI. A solidão te faz pensar e refletir e sentir emoções de lembranças. Muitas pessoas se perguntão estou na moda mais esqueçe que a moda é so um logotipo ela esta em torno de você do que você usa ou faz.

Aluno AJ. [...] muitos usam a moda por uma certa obrigação,

Aluno AK. Seja você mesmo e não o que os outros querem.

Aluno AL. O texto fala um pouco de mim pois visto o que não sou e recebo nome que não tenho.

Aluno AM. Eu acho que hoje em dia as pessoas estão vivendo assim, para agradar, ser aceito a sociedade, não gosto disso, gosto de ter livre expressão no que você faz.

Aluno AN. Eu acho que somos anuncio e sim acho que não so porque usamos roupas de marca esta escondam nosso eu acho que mostra a nossa personalidade diante das roupas, mesmo sendo de marca ou não, ou, anunciando ou não.

Aluno AO. O texto é bastante crítico fala bastante do social.

Aluno AP. No meu modo de pensar a identidade é algo fundamental em uma pessoa, pois a pessoas consegue identificar o que ela é.

Aluno AQ. Esses versos trazem referencia ao bombardeio de propagandas que recebemos todos os dias. Hoje somos propagandas ambulantes e pagamos para anunciar. Mas hoje em dia isso é moda. A critica que faço é contra o consumismo.

Aluno AR. Eu acho que vivemos em mundo onde “estar na moda” é mais importante do que ter o próprio estilo, usar aquilo que nos sentimos bem, que temos condição de comprar e usar mais muitas pessoas se importam com o que os outros vão pensar, e não o que ela realmente gostaria de usar, e isso torna a pessoa como diz la no texto, um “escravo da matéria anunciada”.

Aluno AS. Não entendi nada.

Entretanto, é possível encontrar opiniões contrárias, ou seja, de alunos que creem ser positivo o uso indiscriminado de roupas de marca. Para estes alunos, o uso de roupas de marcas seria uma atitude necessária para a autoestima do estudante que se torna popular. Ocorre ainda, a discordância com a principal temática do poema, pois os alunos não se consideram produtos, por isso não se consideram como usados pelos anunciantes, porque não são mercadorias, mas seres humanos, pessoas com direitos e deveres. O aluno AI discorda totalmente da crítica do poema e diz que a moda é essencial as pessoas, então o uso de etiquetas se faz necessário em sua opinião.

A maioria dos estudantes fez a descrição de partes do poema, ou seja, apenas copiaram trechos que consideravam mais significativos, o que lhes bastou como representação de seus pensamentos, que no caso, não podem ser consideradas como reflexão do que está escrito no texto. O refletir sobre algo promove o pensamento síntese do aluno, que ao final se transforma no aprendizado consciente.

Os dizeres, em suma, refletem a preocupação com o comportamento social das pessoas e o consumismo. Por isto, consideram que a moda seja um símbolo, utilizado com certa obrigação, que reflete o desejo alheio, acarretando a perda da identidade, pois muitas vezes a roupa serve para camuflar a pessoa, ou seja, as pessoas se comportam no intuito de serem aceitas pela sociedade sem questionar a necessidade real de alguns usos. Nota-se que uma parte dos alunos não entendeu nada do poema, ou seja, não trouxe significação e sentido, pois ele não conseguiu fazer uma relação entre o que está escrito com a realidade vivenciada.

Este comportamento pode ser resultado da alienação vivenciada por muitos jovens, que consideram atitudes como o consumismo normal. Observa-se que a alienação retira do homem o domínio sobre o objeto (MARX, 1990). No contexto dos estudantes participantes, muitos não observam as atitudes de alienação na qual estão submetidos. O poema representa a contradição entre uma situação relatada e a vivenciada pelos estudantes. Com a leitura do gênero, alguns estudantes puderam na dialética da leitura, realizar o contraste entre a situação concreta, o consumismo, sendo esta a intencionalidade de alienação do sistema capitalista e o papel desempenhado do aluno enquanto ser social consciente.

A segunda Atividade de leitura crítica realizada com os alunos foi a leitura e escuta da canção “Comida” do grupo musical “Titãs”. Os alunos assistiram um vídeo clip da canção e acompanharam a escuta, com a letra da canção. Em seguida, os alunos foram convidados a escrever o que compreenderam da letra da música e as possíveis dimensões presentes na letra da canção.

Aluno AA. Ninguém quer só uma coisa pois precisamos de uma para desencadear a outra então, so dinheiro não vale nada se não termos felicidade, pois temos que viver como se cada dia fosse o ultimo.

Aluno AB. Minha opinião é que eles não querem só comida eles querem realizar seus sonhos. Ter capacidade de fazerem o que quiserem. O dinheiro sozinho de nada tem valor, querem fazer tudo o que tiverem vontade.

Aluno AC. Nessa canção fala bastante sobre comida mais não é só a comida que importa na nossa vida importa também a felicidade e o carinho pelas pessoas.

Aluno AD. É diferente você desejar uma coisa e você necessitar. Nós não queremos só comida, nós queremos viver, queremos poder ter opinião própria, vontade própria...Queremos sempre mais...nunca menos! Desejamos comida mas sempre queremos mais.

Aluno AE. Isso quer dizer que não querem só trabalhar muito e ganhar pouco por que se só trabalharmos, mas não ganharmos bem só ficamos cansados e tristes por ganhar pouco.

Aluno AF. Bem eu acho que essa música é mio que uma crítica ao governo, porque ele falando a gente não quer só comida é como se fosse

falar não queremos só saúde queremos também segurança, moradia e etc.
 Aluno AG. *Eu acho que não temos tudo que precisamos e precisamos mudar os políticos e cuidar do meio ambiente.*
 Aluno AH. *Que as pessoas hoje em dia está pensando só em comida. Não querem saber de vida social. Só querem saber de comer e dormi.*
 Aluno AI. *Ele fala dos direitos humanos que a gente não precisa de dinheiro, comida e agua, precisamos ser feliz, ser amoroso, diversão e arte ter vontade de fazer o que quer sem ser oprimido pelo sistema.*
 Aluno AJ. *Direitos humanos, foi o que eu entendi que todos nos temos direito de ter e agente quer.*
 Aluno AK. *Direitos iguais para todos.*
 Aluno AL. *Diz que não é só comida que importa.*
 Aluno AM. *Que a gente quer mais recursos relacionados a arte, quer comida e agua de qualidade queremos viver a vida soltos! Não presos ao consumismo a tecnologias. Agente tem desejo e necessidade de tudo isso e mais um pouco.*

Observa-se que os alunos sugerem a presença das seguintes dimensões: Política, cultural, social e econômica. A falta de um apontamento mais direto dos estudantes das dimensões pode ser entendido como desconhecimento dos conceitos das dimensões e a abrangência de cada uma na realidade concreta. Para a análise de cunho qualitativo, do total de alunos participantes, foram selecionados os dizeres que não contemplavam apenas descrições e sim a opinião dos alunos sobre a temática da música.

A primeira observação se refere à percepção dos alunos sobre a necessidade do homem que vai além da comida, da alimentação, das necessidades básicas de sobrevivência, que se torna base para entender algumas das dimensões nas quais os autores da canção querem se referir: política, social, cultural, afetiva, econômica, psicológica.

Por isso, as palavras contidas nos dizeres dos alunos, tais como: *viver, sonhar, vontade, felicidade, carinho*, que demonstram sentimentos humanos necessários à vida são termos considerados por alguns estudantes. Os alunos consideram que as pessoas querem mais que comida. Nos dizeres existem críticas à estrutura política e econômica, porque para os estudantes, não basta trabalhar, mas ser bem remunerado para que os homens não fiquem desanimados pelos baixos rendimentos obtidos. Os discentes identificam na canção a crítica ao governo sobre a questão da segurança e da moradia.

Os alunos cogitam a necessidade de mudança de comportamento dos políticos. Transformação que requer a atitude das pessoas que estão pouco sociáveis, pois só querem saber de comer e dormir. Nos dizeres ainda é possível encontrar considerações acerca dos direitos humanos, os quais não estão sendo

garantidos às pessoas. Observa-se que os alunos identificam na letra da canção a questão do consumismo, que segundo o aluno é prejudicial porque afeta a liberdade. Liberdade que não existe segundo os estudantes, pois reflete apenas a opressão do sistema, ou seja, uma liberdade vigiada.

Os dizeres dos outros alunos podem ser resumidos em descrições da própria letra da música, ou seja, transferem a leitura da letra da música para as opiniões, sem uma reflexão mais profunda do significado das palavras ou o sentido das frases. Desta forma, pode-se considerar que os alunos apenas copiam o que leem sem relacionar a outras dimensões do discurso, ou a percepção de intencionalidades das frases. Este tipo de atitude pode ser encontrado também em alguns dos exercícios de interpretação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, que submetem a leitura apenas ao ato da cópia de trechos dos textos.

A contradição objetivada com a leitura da canção está na relação entre os desejos dos homens em ter uma vida mais plena, mediante as interações sociais e as opções que a sociedade capitalista oferece ao trabalhador. Neste embate, o aluno pode relacionar a situação social da própria família, na qual sofre as consequências de um sistema arbitrário e intencional.

O terceiro gênero utilizado nas Atividades de leitura crítica foi o vídeo. Este vídeo teve como objetivo, observar a leitura visual dos alunos do poema “Eu etiqueta”, anteriormente exigido na forma de leitura escrita. Muitos alunos tinham na Atividade de leitura anterior, transcrito partes do poema, ou ainda, respondido que não havia entendido. Desta forma, optou-se por analisar qual seria a compreensão dos alunos sobre o mesmo poema, de maneira diferenciada.

Percebe-se que o uso de imagens proporcionou maior atenção dos estudantes, que estão habituados a um universo no qual a imagem possui muito significado, como a própria etiqueta descrita no poema. Nota-se que houve maior entendimento dos alunos sobre o gênero. Os alunos consideram que está correta a crítica utilizada pelo autor, o uso indiscriminado de roupas de marca. No entanto, creem que o vídeo exagera um pouco, pois consideram que seja necessário o uso destes produtos, pois sem os objetos de marca os alunos não conseguem *status*. E ainda, alegam que preferem o uso das roupas de marca, sendo esta uma razão para a vida dos estudantes. Observa-se a alienação dos estudantes ao uso de marcas, fato que revela o poder de convencimento do sistema capitalista para o ato do

consumismo. As pessoas esquecem que a base para a sobrevivência do homem está nas relações sociais conquistadas historicamente.

Aluno AA. Eu não posso concordar porque eu não entendi que o poema falava mais o poema fala sobre roupa de marca.

Aluno AB. Ele fala sobre o está acontecendo no dia de hoje nos dias de oje esta existindo tantas marcas que tudo o que se compra são de marcas diferentes existem tantas marcas por que estão em uma guerra de economias quanto mais marcas novas mais as pessoas fazem esforço para adquiri-las.

Aluno AC. Na minha opinião esse poema fala de valores, marcas, preços isso tudo influencia uma pessoa como por exemplo. Eu só compro celulares de marcas famosas. Acho que é isso que o poema tenta passar.

Aluno AD. Eu concordo porque nós não precisamos esconder quem somos de verdade através de muitas coisas que escondem quem somos como roupas de marca.

Aluno AE. Eu entendi que o vídeo fala sobre a vida de uma pessoa e que nem que todos podem ter uma vida melhor e nos somos o que nos temos.

Aluno AF. Fala sobre nossas vidas, nos dias de hoje. Mas eu congordo com o video, mas sobe as rolpas de marca eu acho que nós podemos usar.

Aluno AG. Eu vi que ele tenta fala que nos não somos produtos.

Aluno AH. Acho que está certo por que sem essas coisas não cosequimos viver.

Aluno AI. Eu acho que o consumismo é certo por que se nós não consumirmos morreremos.

Aluno AJ. Todos somos marionetes da moda.

Aluno AK. Eu entendi que somos propaganda ambulante, que mostramos marcas e mais marcas esa nossas roupas, que não mostramos nossa identidade e nem marcas que as vezes até nãoos sabemos que significa.

Aluno AL. Que todos somos alvos de propagandas e somos usados para consumir tudo o que conseguirmos e que compramos muitas coisas que não realmente precisamos.

Aluno AM. Eu entendi que agente e meio que escravo da moda o ser humano não vive sem comprar, mesmo que não necessite do objeto [...].

Aluno AN. A maioria das pessoas pensam em estar na moda, e nós ficamos todas parecidas usando o mesmo tipo de roupa.

Aluno AO Usamos roupas que marca nosso gosto e as vezes parecemos peteticos. Tudo por causa da propaganda não podemos ver nada que nós queremos isso acaba influenciando os nossos pensamentos.

Aluno AP. A intenção do autor é mostrar que nós realmente somos usados para a divulgação de marcas e produtos vivemos em uma sociedade consumista e ligada muito a moda.

Aluno AQ. Somos desde crianças influenciados para fazer propaganda, pagamos pra fazer propaganda, esquecendo até mesmo de quem somos e até deixando de lado quem você realmente é ou foi.

Aluno AR. Não eramos tão manipulados tínhamos um pensamento próprio construíamos uma mente mais aberta não eramos consumidores tão impulsivos, não era tão manipulados pelo lucro agora somos comprados impulsivos, somos manipulados pela mídia [...].

As transcrições das demais respostas demonstram que os alunos entendem que a mensagem do vídeo está relacionada ao consumismo e à formação da identidade. Os estudantes consideram que a identidade do ser humano é afetada, pois as pessoas estão cada vez mais parecidas, ao submeter-se ao modismo. Em

resumo, as dimensões: sociais, políticas, econômicas, históricas, e outras não foram apontadas, mas sugeridas de forma sutil nas escritas dos estudantes, tais como: social, quando questionam a formação da identidade; econômica, quando falam sobre o consumismo e; histórica, quando o aluno relembra o modo de agir das pessoas em tempos anteriores, menos manipuladas.

É possível verificar, nos dizeres dos estudantes, o entendimento da temática, mesmo que, não tenham realizado a relação com outras dimensões de modo explícito, com o uso dos termos. Infelizmente, os dizeres transcritos não representam a opinião da maioria dos alunos. Trata-se da representação de uma parte dos estudantes, sendo que a maioria ainda optou pela descrição de partes do poema. O vídeo permitiu que o aluno novamente observasse as possíveis contradições existentes entre a realidade concreta de grande parte das pessoas, o consumismo, em contraponto ao comportamento pessoal diante do mesmo. No entanto, percebe-se que os alunos ainda estão distantes de uma conscientização dos papéis desempenhados por cada um na sociedade vigente.

O quarto gênero utilizado nas Atividades de leitura foi a *charge*. Foram apresentados aos alunos três *charges* de temáticas atuais. Após a leitura de cada *charge*, os alunos foram convidados a relatar por escrito as temáticas trabalhadas, assim como as possíveis dimensões presentes em cada uma delas.

Na primeira *charge*, que trata sobre os avanços tecnológicos, na qual uma jovem entra em uma loja e compra um modelo de celular, ao sair da loja, a compradora percebe que foi lançado naquele momento outro modelo mais atual que o celular que acabara de comprar. Neste contexto, percebe-se que os alunos apresentam grande dificuldade em relacionar o tema da *charge* com alguma dimensão do discurso, é possível observar este fato no pouco número de considerações diferenciadas feitas pelos alunos, sendo que a grande maioria optou por descrever a imagem da *charge*.

Observa-se que os alunos relacionaram a *charge*, ao avanço da tecnologia e ao consumismo que este fato proporciona. Dois alunos sugeriram que a *charge* trata do tema econômico. A maioria associou a *charge* ao consumismo e à alienação, momento no qual as pessoas mesmo sem necessidade consomem produtos que não agregam ou produzem sentido para a real obtenção dele.

Aluno AB-. [...] é um tema econômico porque ela gastou com um novo e tinha um melhor em outra loja.

Aluno AC. Tecnologia, porque cada passo muda as coisas mais velha por novas.

Aluno AD. Esta falando sobre economia.

Aluno AE. Hoje em dia nós juntamos dinheiro para comprar uma coisa e quando compramos são outra (consumismo).

Aluno AF. [...] o consumismo leva a pessoa a ficar sem dinheiro porque quer ficar atualizada.

Aluno AG. Que estamos submetidos a gastar o nosso dinheiro a cada dia que sai um novo produto.

Aluno AH. Tá dizendo que nos somos mercadorias da mídia porque cada coisa que inventa a gente quer.

Aluno AI. [...] somos manipulados tanto pela tecnologia por isso que consumismo mais tecnologia do que realmente precisamos.

Aluno AJ. A ansiedade de comprar, sem necessidade.

Aluno AK. Não sei.

A contradição exposta nesta primeira *charge* aos alunos se refere à condição socioeconômica das pessoas e o consumo de produtos muitas vezes dispensáveis. Diante do fato mencionado na *charge*, os alunos tiveram a oportunidade de uma leitura que contrasta o concreto, a situação econômica de cada aluno e as intencionalidades de venda de produtos das empresas capitalistas, neste embate o aluno poderia se perguntar sobre a real necessidade de consumo de alguns produtos.

A segunda *charge* da Atividade de leitura crítica traz a imagem de uma família pobre sentada na calçada da rua. Neste lugar, o marido lê para a mulher um trecho da constituição do Brasil. Para os alunos participantes, a *charge* possui como temática os direitos constitucionais. Para analisar a *charge*, os alunos se apegam à parte escrita, que na maioria das vezes é reproduzida por eles como forma de resposta às atividades, outros ainda, fazem uma leitura apenas da imagem, transcrevendo o que veem como resposta da atividade.

O aluno AA considera com um pouco de insegurança que a *charge* seja política, pois apresenta o ponto de interrogação após a palavra *Político*, a justificativa para a escolha do termo político se refere à questão da moradia. Para ele, o tema deveria ser um dos papéis da política no Brasil, quando diz “*Político?* Pois, para o aluno, o tema moradia deve ser tratado em âmbito governamental. O aluno AC também considera que a *charge* seja política, já que trata da falta de moradias à população mais pobre. Os outros alunos (AD, AG, AH) consideram a presença do tema *direitos* nas *charges*, principalmente quando na fala das personagens está exposto o direito à alimentação e à educação.

Aluno AA. Político? Por que fala sobre as moradias do Brasil.
Aluno AB. Eu acho que o outro lê sobre os direitos mas não está acontecendo que ele leu.
Aluno AC. Eu acho que é um tema político porque eles estão sem casa.
Aluno AD. A saúde está cada vez mais afetada, só médicos não adianta. Acho que todos os brasileiros devem ter moradia e uma boa alimentação, enfim ter direito a saúde.
Aluno AE. Eu acho que eles estão precisando de comida.
Aluno AF. E que um tá se importando com a moradia de todos e o outro tá pensando em comida.
Aluno AG. Hoje em dia não surge muita oportunidade de emprego por conta da inflação. Todos têm direito a escolaridade, etc
Aluno AH. Bem fala dos direitos que as pessoas têm mas não conseguem graças ao governo.
Aluno AI. O que tá na constituição não está acontecendo e eu acho isso errado.
Aluno AJ. [...] a comida e saúde para eles só é um pedaço bonito no jornal pois na realidade é bem diferente.
Aluno AK. A lei fala que todo brasileiro tem direito a moradia própria, mas o que importa se não tem nem comida para dar de alimento aos filhos.

A contradição proposta nesta *charge* aos alunos se refere ao que a Lei determina como direito e a real situação das famílias brasileiras. Diante deste fato concreto, o aluno pode relacionar a própria situação de moradia familiar. Mesmo que os dados do questionário revelem que as moradias dos participantes sejam, em maioria, constituídas de casas próprias, resta saber as condições que elas se encontram financeiramente e fisicamente. A leitura crítica da *charge* também possibilita ao aluno a oportunidade da reflexão sobre os outros direitos relacionados pelas personagens, como saúde e alimentação.

A terceira *charge* traz a imagem de um casal que se comunica com o filho dentro de casa por meio do computador. Diante deste contexto, os alunos participantes ora descreviam a imagem da *charge*, ora faziam menção à parte escrita do gênero que em geral se constitui em reprodução da parte escrita da *charge*. Os dizeres que possuem uma argumentação mais consistente relatam a preocupação dos estudantes com o uso excessivo do computador, o que segundo os alunos afeta o convívio social, pois os jovens esquecem de manter contato com os mais próximos, o que distancia as pessoas.

Aluno AA. Os jovens estão muito ligados a tecnologia conhecendo outras pessoas de outros lugares, mais esquecendo daquelas que estão por perto...essa é a realidade!
Aluno AB. As modernidades, redes sociais, servem para nos aproximar das pessoas que estão longe, mas nos afasta das pessoas que estão por perto.

Aluno AC. [...] fala sobre a geração de hoje que vive no computador ou celular e não sai para fazer nada.

Aluno AD. Nós estamos longe por que as pessoas estão deixando tudo pra ficar na internet.

Aluno AE. O filho deles só ficam na internet e não leva uma vida social.

Aluno AF. Pessoas sedentárias que não fazem quase nada só fica no computador.

Aluno AG. [...] o vício é maior na frente do computador você perde até a fome [...]

Aluno AH. As pessoas estão menos sociais e ficam muito tempo em computadores e celulares.

Aluno AI. [...] alguns pais fazem apelos para os filhos no mundo virtual pois no real os jovens parecem não viver.

Aluno AJ. [...] fica no computador e esquece de fazer exercícios.

Destarte, vale ressaltar que alguns estudantes consideram positiva a atuação da personagem em ter o vício do uso do computador, pois para os estudantes no mundo real não existe nada mais interessante para se fazer. No entanto, observa-se que os alunos conseguem visualizar que os jovens estão interessados em abandonar todos os afazeres para ficar na *internet*. O resultado deste comportamento para os alunos é o sedentarismo e a falta de sociabilidade das pessoas.

A contradição proposta na terceira *charge* se refere ao discurso tecnológico de integração obtido com o acesso à *internet*, ao uso dos computadores e a distância entre as pessoas reais que o mesmo recurso pode trazer. Dentro deste contexto qual seria o posicionamento do aluno?

Observa-se que apesar do gênero *charge* estar presente nos livros didáticos, e em outros meios de comunicação mais acessíveis aos estudantes, muitos alunos apresentam grandes dificuldades de compreender o conteúdo do texto elaborado a partir do uso desse gênero. A linguagem visual pode ser considerada empecilho aos estudantes que não realizam uma leitura crítica da realidade vivenciada. Assim, muitos apenas observam o que está ao entorno sem se questionar quais as intencionalidades da exposição daquela imagem, que em suma é uma leitura imagética. No caso da *charge*, a dificuldade pode estar relacionada à realização de uma leitura superficial por parte dos estudantes que não relacionam a *charge* ao contexto atual de produção.

5.4 ANÁLISES DOS PLANEJAMENTOS ESCOLARES E DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

Os planejamentos docentes servem para a sistematização e organização do conteúdo a ser trabalhado pelo professor em sala de aula. Com o planejamento em mãos, o docente pode traçar caminhos mais viáveis para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Nele, constam além do conteúdo, os recursos didáticos, os procedimentos, a avaliação, sendo indispensável a reserva de um espaço para a avaliação dos discentes e dos docentes da aula em si. Este recurso possibilita ao educador uma reflexão sobre o planejamento, podendo melhorá-lo no sentido de aprimorar a práxis pedagógica.

Além dos passos expostos anteriormente, o planejamento docente precisa estar embasado em uma corrente teórica, a fim de proporcionar ao professor uma linha de pensamento que justifique e seja base para o ensino. A análise dos planejamentos docentes foi constituída da observação de indícios que apontem para a corrente teórica do Materialismo Histórico e Dialético, podendo ser constituída por termos que compõem a base teórica, tais como: *compreender, perceber, desenvolver, conceitos, transformação, mudança, sujeito, observar, relacionar, apropriação, saber, síntese, síncrese, ato, ação, conhecimento científico*; que em sua maioria buscam desenvolver os conhecimentos dos alunos. Também a ocorrência de expressões típicas, tais como: *a fim de que, para que*, que demonstram uma finalidade para cada objetivo da teoria.

Para melhorar a visualização da análise ao leitor serão analisados primeiramente os objetivos traçados pelos docentes. Em seguida, serão comentadas as percepções da pesquisadora sobre o aprendizado dos alunos, além de uma reflexão teórica sobre as temáticas trabalhadas.

5.4.1 ESCOLA A – Unidade didática sobre “Charges”

A Escola A trabalhou com o Projeto de Intervenção em Leitura, denominado: A leitura de *charges* e o ensino de Geografia, no intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura do gênero *charge*. Como princípio à análise do desenvolvimento da Unidade Didática, é possível observar o uso de termos relacionados à base teórica, tais como: *buscar, a fim de, conhecimentos,*

compreender, contexto histórico, percebam, relação, desenvolvimento humano, conhecer, sociedade, diferenças culturais, diferenciar, reconhecer.

Os termos utilizados na formulação dos objetivos das aulas indicam a intenção do trabalho docente mais aprofundado, pois parte da busca por compreender o que o aluno sabe, ou seja, dos conhecimentos sincréticos (conhecimentos dispersos do cotidiano) denominados por Marx (1990), para os conhecimentos sintéticos (conhecimentos sínteses advindos do saber científico) mediante a relação dialética entre professor e aluno. Os termos identificadores da linha teórica preveem a formação integral para que o sujeito possa transformar o ambiente em que vive. Percebe-se que para os materialistas “[...] a tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”, para tanto, faz-se necessário o confronto e a mudança do sistema de internalização no qual a manutenção do sistema capitalista atua de maneira a dominar e promover a alienação. (MÉSZÁROS, 2007, p. 223).

O uso do termo *sociedade* pode ser considerado a fonte da qual estão os conhecimentos historicamente apropriados pelos homens, por isso a importância de sempre retornar aos conhecimentos culturalmente aprimorados pelo homem na sociedade. Compreender a dinâmica histórica de apropriação dos conhecimentos do homem possibilita entender o momento atual do homem e da sociedade em que vive, e este saber necessita ser feito em todas as dimensões do conhecimento.

Do mesmo modo que o mesmo homem não se banha no mesmo rio duas vezes, como mencionou Heráclito, pois a água do rio não é a mesma e o homem também não é o mesmo, os objetivos podem ser os mesmos (o rio), mas a forma (a água) é aprimorada a cada aula e os alunos (o homem) são diferentes. Desta forma, a práxis docente necessita estar em constante transformação, assim como é a dinâmica do conhecimento.

No caso da leitura, a língua é viva e também está em constante transformação, o mesmo texto lido em contextos históricos diferentes, terá interpretações diferentes do leitor, que possui como base as leituras anteriores. Os limites de interpretação estão no próprio texto, como afirma Umberto Eco (1990), mas para isso o leitor precisa perceber as dimensões presentes e as possíveis relações de sentido e significado das palavras.

O protocolo de observação utilizado para o acompanhamento das aulas dos docentes com a unidade didática está disponível a partir do apêndice A8. Os

protocolos foram divididos em: objetivos, depoimentos e comentários dos alunos, percepção do observador sobre a apropriação dos conteúdos e reflexão teórica. Observa-se nos protocolos o objetivo de traçar objetivos para o aprofundamento dos conteúdos, a partir da percepção da realidade dos alunos, ao propor como item os depoimentos dos estudantes. A partir dos dizeres dos alunos é possível compreender o conhecimento de senso comum que eles possuem sobre a temática. Na sequência, o protocolo expõe a percepção sobre a apropriação dos conteúdos, que busca observar como os alunos atuam em sala de aula, após a compreensão do conteúdo. A maneira de agir pode evidenciar o entendimento dos estudantes, demonstrando ao docente, as dificuldades ou superações dos estudantes diante do que foi trabalhado em sala de aula. A reflexão teórica do protocolo consiste no momento de buscar o entrelace entre a teoria e o que foi trabalhado na prática com os alunos.

No caso da escola A, percebe-se, nos dizeres dos alunos, a existência de muitas dúvidas com relação à estrutura e uso das *charges*, tanto que, os alunos não conseguem distinguir a *charge* de outros gêneros. Apesar das dificuldades iniciais apresentadas, os alunos interagiram com o professor, o diálogo, possibilitou a realização das atividades. No caso desta primeira aula, percebe-se a importância do professor em observar o contato inicial do aluno com o conteúdo, o que pode servir de caminho ao docente para os próximos encaminhamentos. Também, observa-se a importância do uso da dialética, momento no qual o professor, como mediador do aluno ao conhecimento, indaga e extrai dos estudantes as dúvidas, os interesses, o conhecimento sincrético do discente sobre o assunto. De acordo com os depoimentos dos alunos, percebe-se a relação histórica realizada por um dos alunos quando utiliza o termo “velha” para expressar os anos de existência da *charge*, e a curiosidade dos alunos em conhecer as diferentes personagens criadas por cada chargista ao longo dos anos de trabalho.

Este tipo de atividade, mostra ao aluno a existência do autor e da obra, no caso o chargista e a *charge*. No que concerne à leitura, fica mais claro ao estudante, que toda obra possui um autor, e que este autor possui intencionalidades em sua fala, seja por meio da escrita, seja por meio das imagens (linguagem visual), e que elas estão contidas em um contexto próximo ao estudante. O leitor necessita perceber que as palavras são ideológicas, em seu cerne estão presentes as intencionalidades do autor (BAKHTIN, 1988). Ao mesmo tempo, o leitor traz em sua

leitura, o conhecimento de mundo que possui, pois quanto mais leituras o aluno possui, melhor será a compreensão daquilo que se lê (REZENDE, 2009).

Baseada no método dialético é possível considerar que a atividade foi enriquecedora aos estudantes, que puderam aprender a pesquisar na *internet*, não para atividades de “cópia e cola”, mas para identificar as personagens produzidas por cada chargista e observar as diferentes características de cada um, por isso a pesquisadora considera que o professor pode usar a *internet* como meio de aumentar o acesso à leitura dos estudantes.

Desta forma, os alunos puderam reconhecer a existência de personagens brasileiras e estrangeiras. A teoria materialista considera que a escola ainda é o melhor local para a apropriação do conhecimento, pois com a mediação o aluno pode adiantar-se em seu próprio processo de desenvolvimento, o que lhe confere maior domínio sobre as tarefas que realiza. Este pensamento vai ao encontro dos preceitos de Saviani (2012) que considera o papel do docente essencial à formação dos alunos e de Vigotski (2010) que destaca o papel do mediador, no caso da escola, do professor ou aluno com mais conhecimento, para ampliar a zona real de desenvolvimento.

Pelos comentários dos alunos, percebe-se que a maioria dos estudantes conhece os meios de circulação das *charges*, pois os alunos alegam ter visto o gênero em: jornal, revista, *site*, livro. Com relação a uma das características do gênero (o tempo), os alunos começaram a relacionar os fatos atuais com a mensagem presente nas *charges*. No caso desta aula, a temática foi o “futebol”, assunto presente nas mídias no período de aplicação do projeto de Intervenção em leitura. Percebe-se que a partir da contradição entre a *charge*, tirinha, caricatura e o *cartoon*, os alunos reafirmaram seus conhecimentos do gênero *charge*, inclusive com o parecer de um aluno que considera a *charge* mais difícil que *cartoon*. Observamos que os alunos compreendem melhor com a contradição, sendo esta uma maneira de observar a aprendizagem. Na Atividade de produção de uma *charge*, a política foi temática principal escolhida pelos alunos, devido às campanhas políticas presidenciais. Poucos alunos divergiram na Atividade da temática política. Este fato pode demonstrar uma afinidade dos estudantes com a temática da política partidária.

O recurso didático utilizado para a décima primeira aula foi o *facebook*, com o objetivo de proporcionar mais interatividade e proximidade do conteúdo com a

realidade atual dos alunos (nativos digitais). De acordo com os dizeres dos alunos o *facebook* é pouco utilizado para a leitura, o seu uso é mais frequente para visualizar e compartilhar vídeos e imagens. Os comentários realizados pelos alunos nesta rede social são feitos mediante a linguagem visual (carinhas que representam os estados de ânimo das pessoas, desenhos e caricaturas com representações diversas). As considerações dos alunos sobre o *facebook* são:

Eu não tenho facebook, minha mãe não deixa eu ter. Eu só uso o facebook para ver meus amigos e conversar com eles. Eu gosto de postar músicas no facebook, não leio nada não. Me ensina a postar imagens professora, eu não sei. Eu só vou por carinha na resposta. Pode responder só legal. Quero comentar o que o outro falou.

Os estudantes em sua maioria evitam a escrita e também a leitura pelo *facebook*, preferem o uso de imagens, músicas e vídeos. A atividade proposta pelo docente foi de comentar duas *charges* postadas no grupo criado para os estudantes do 8º ano escolar. Nota-se que os alunos foram resistentes ao uso da escrita e da leitura nesta ferramenta. Os estudantes questionaram sobre a possibilidade de responder a Atividade com o uso de “*carinhas*”, ou ainda de responder somente com a palavra “*legal*”.

Para a realização desta Atividade, primeiro houve a leitura de duas reportagens disponíveis na *internet* que serviram de aprofundamento ao que estava exposto na *charge*, ou seja, continha o contexto histórico que originou a criação da *charge*. A pesquisadora observou que a leitura anterior, e a discussão sobre o contexto de produção das *charges* possibilitaram que os alunos visualisassem melhor as temáticas. O resultado foi a realização de comentários com a demonstração de algumas dimensões, tais como: política, social, ética, mesmo que apresentados de modo sucinto. Em suma, percebe-se que somente com a mediação do professor é possível que recursos didáticos como o *facebook* possam servir como instrumentos de ensino, o uso corriqueiro desta rede social em grande parte não traz benefícios ao aprendizado. Assim, o docente tem de trabalhar com o conteúdo de forma a superar os conhecimentos cotidianos do estudante para a formação dos conhecimentos científicos, pois o domínio da atividade advém do conhecimento integral daquilo que o homem se propõe a fazer (GASPARIN, 2012).

O que se percebe com a última aula observada do projeto de Intervenção em leitura com a temática *charges*, é uma grande ênfase ao ensino da estrutura da

charge. O resultado positivo deste procedimento é observado na produção dos alunos, que apresentam *charges* de temas atuais, com certa ironia, na qual a linguagem verbal está em sintonia com a linguagem visual.

Ao mesmo tempo, o que se percebe também, é que as temáticas ficaram limitadas ao que foi exposto pelo professor, sem um aprofundamento de conhecimentos dos alunos, houve então grande reprodução do que já havia sido trabalhado nas aulas, inclusive com a cópia literal de uma *charge*. Isto denota a falta da relação entre o trabalho com a estrutura do gênero e as dimensões, ou seja, aprofundar a dialética com o aluno em cada *charge* apresentada.

5.4.2 ESCOLA B – Unidade Didática sobre “Alimentação”

A Escola B trabalhou com o conteúdo “*Alimentação*”, que faz parte do currículo para o 8º ano escolar. O Projeto de Intervenção intitulado: “Alimentação e Nutrição: a leitura no ensino de Ciências” surgiu da observação das alunas participantes do projeto da graduação e da professora participante nas aulas de Ciências, sobre as dificuldades dos alunos com relação à temática alimentação, com ênfase nos benefícios dos alimentos para a saúde do corpo. A Unidade Didática foi elaborada com o objetivo de mudanças de atitudes dos alunos diante da própria alimentação.

Como forma de análise das aulas desenvolvidas com o Projeto sobre Alimentação, primeiro foram observados os termos utilizados na elaboração dos objetivos. Os termos relacionados à base teórica do projeto de Intervenção utilizados foram: *compreender, conceitos prévios, propiciar interação, cotidiano, desenvolver a necessidade, motivo, contexto histórico e social, transformações, discutir a evolução*.

Percebe-se, nos objetivos, a preocupação do docente em primeiro observar os “*conhecimentos prévios*” dos alunos, que para Marx (1990) são os conhecimentos sincréticos, ou ainda cotidianos, não elaborados como os denomina Duarte (2003). A investigação foi realizada mediante a interação dos participantes, de modo dialético, com indagações sobre o assunto de forma a promover a reflexão dos alunos sobre o assunto e a relação do tema com a realidade.

Os termos, necessidade e motivo, ainda remetem a questão essencial da Atividade, que para Leontiev (2001) representam o verdadeiro aprendizado, pois a objetivação humana, que se realiza na Atividade, advém da necessidade, seja de

construir, e ou aperfeiçoar o objeto para a superação das barreiras que impedem o homem de se desenvolver. O motivo pode ser entendido como a finalidade da necessidade, por exemplo: para beber água limpa o homem necessita de um objeto que possa mantê-la por um período de tempo em condições favoráveis para o consumo humano, sendo assim, o motivo seria o de beber água limpa e a necessidade, a construção do recipiente para armazenar água.

Observa-se que os termos indicam a importância do trabalho docente com o contexto histórico de produção, para que os estudantes possam ter a dimensão histórica de evolução e participação da sociedade nas objetivações humanas. No caso da alimentação, os termos indicam que o docente pretende trabalhar com as mudanças históricas no consumo de alimentos pelos homens, o que possibilita perceber a importância da participação coletiva e das influências culturais do homem em todas as dimensões.

No desenvolvimento das atividades, percebe-se que o enfoque nas transformações dos alimentos foi realizado pelo consumo dos produtos industrializados em comparação ao consumo dos alimentos mais naturais, com pouco aditivos químicos. De acordo com os alunos, o fator tempo interfere muito na produção dos alunos, pois a mãe chega cansada em casa e opta pela produção de alimentos mais rápidos. Além disso, as famílias dos alunos realizam as compras todas no mercado, ou seja, o plantio de frutas e hortaliças não é uma realidade dos estudantes o que desfavorece inclusive o consumo destes alimentos pelos alunos.

Ao comparar essa turma às demais participantes, observa-se que o fato de serem em menor número não modifica o comportamento de resistência à realização das Atividades diferenciadas. Percebe-se uma preferência pelas aulas tradicionais, na qual o aluno é receptor e o professor o transmissor dos conhecimentos. Nota-se que atividades que requeiram maior desgaste físico ou mental são consideradas por estes estudantes como desnecessárias. O único local que os estudantes se sentiam estimulados era no laboratório de informática, mas mesmo assim para Atividades mais lúdicas, de preferência com pouca leitura. Portanto, a tecnologia neste caso não representa um diferencial para a aprendizagem, mas a ação docente.

Apesar da resistência, os alunos participaram da Atividade e ao final demonstraram ter gostado de realizar compras fictícias. O interessante foi observar como o trabalho em grupo foi capaz de modificar opiniões engessadas, como por exemplo: isoladamente alguns alunos demonstravam preferência pelos alimentos

gordurosos, mas como o dinheiro distribuído ao grupo tinha que ser gasto com 15 elementos de maneira a formar um cardápio, os estudantes optaram por estabelecer um cardápio mais saudável, seguido por todos os integrantes, com frutas, legumes, carnes.

A atividade desenvolvida na turma A obteve uma resposta mais rápida dos estudantes, que interagiram de imediato com o docente. É possível observar na fala dos estudantes a opção alimentar, mais rica em gorduras. Os alunos optaram por alimentos gordurosos, pois alegam conter mais sabor, mesmo que saibam que este tipo de alimento faz mal ao organismo. Percebe-se neste comportamento a falta de consciência dos alunos com relação aos malefícios da gordura.

Os alunos perceberam rapidamente a temática da aula, principalmente ao observar que o docente juntamente com as alunas participantes havia colado na parede da sala de aula, diversos nomes de alimentos, o que lhes chamou a atenção. Na discussão promovida, em sala de aula, sobre a composição dos alimentos selecionados pelos grupos, ficou evidente a consciência dos estudantes com relação à opção por alimentos ricos em gordura, ao mesmo tempo, os estudantes alegaram que estes alimentos são os mais saborosos, e por isso houve a escolha dos discentes. A escolha dos alimentos também reflete o cotidiano dos estudantes, que alegam que em suas casas os alimentos consumidos são gordurosos, pois as mães trabalham o dia todo fora de casa e não possuem muito tempo para cozinhar, o que justifica a realização de uma comida rápida como o macarrão instantâneo.

Observa-se a preferência dos alunos por falar em contraposição ao ato de escrever. Na Atividade de roda de conversa sobre o vídeo que demonstrava a digestão de dois alimentos, sendo um industrializado e outro não, os estudantes participaram ativamente, diferentemente da atividade anterior de opinar por escrito sobre o vídeo. A dificuldade de compreender o vídeo foi outra observação da pesquisadora.

Os alunos preferem vídeos relacionados à música, já os vídeos científicos que explicam experiências causam mais dificuldades aos discentes. Para sanar esta dificuldade o docente teve que passar três vezes o vídeo e relembrar o processo de digestão dos alimentos. Apesar da realidade exposta no vídeo de que o macarrão instantâneo possui uma digestão mais lenta e por isso prejudicial à saúde, os alunos disseram que não iriam mudar o hábito de se alimentar com este tipo de alimento, tão presente nas casas dos estudantes. Percebe-se certa resistência em aceitar o

fato dos males do alimento industrializado à saúde em prol do sabor e praticidade que os estudantes alegam ser positiva dos alimentos industrializados. Para que a transformação se torne efetiva, faz-se necessário uma Intervenção maior e mais rotineira em sala de aula. Nos depoimentos e comentários dos alunos que houve uma relação entre a experiência mostrada no vídeo sobre alimentação industrializada com a merenda escolar. A relação com a merenda escolar, não foi realizada na turma A que teve maiores dificuldades com a leitura e discussão do vídeo. Já na turma B foram feitas a leitura do contexto histórico da alimentação, a apresentação do vídeo sobre a digestão de alimentos industrializados, e também a roda de conversa na qual os alunos além de relacionar à comida industrializada à comida enlatada, observaram que na alimentação da escola existia grande quantidade de alimentos enlatados.

Para entender como funciona a merenda escolar, o docente convidou o Agente Educacional II, responsável pela administração da merenda, nessa instituição de ensino, para participar da roda de conversa e fornecer respostas a grande quantidade de perguntas dos alunos, de maneira mais técnica e científica. Durante a roda de conversa, o Agente Educacional II esclareceu que a merenda escolar atual possui como forma de conservação o sistema a vácuo.

Deste modo, os alunos compreenderam muito mais sobre a merenda escolar, uma visão a partir de outra perspectiva, mais científica. Os alunos expressaram o desejo de elaborar um cardápio para as merendeiras, no intuito de agradar a todos os paladares. Percebe-se que o envolvimento dos alunos nessa aula foi muito maior, devido ao assunto, merenda escolar, estar muito próximo da realidade deles, ao mesmo tempo, os alunos puderam ter mais informações sobre o processo de conservação dos alimentos que consomem na escola. Como reflexão teórica, enfatizamos a importância dos conhecimentos científicos na vida do homem, como forma de compreensão das atividades que realiza, sendo o conhecimento elaborado a maneira pela qual ocorre o domínio sobre sua atuação em qualquer área do conhecimento.

Acompanhamos as demais aulas da unidade à distância, por isso, não estão presentes em forma de protocolos. Essas quatro aulas presenciais, mais as observações das turmas nas Atividades de leitura, possibilitam-nos traçar algumas considerações com relação à leitura dos alunos, que se mostra insuficiente para a idade escolar, por isso os alunos apresentam tantas dificuldades em compreender o

texto. Mesmo na fala, que é mais espontânea, nota-se uma linguagem simples com poucos vocábulos e a presença de termos que tentam generalizar o todo, tais como: *aquela coisa, aquele negócio, aquele troço*, ou seja, falta o conceito.

Nota-se que existem muitas diferenças entre as turmas participantes. Enquanto uma turma é mais apática, a outra é mais atuante, cabendo ao professor mediador elaborar atividades de aprendizagem que contemplem esses dois tipos de comportamento, para que ambas as turmas tenham as mesmas oportunidades de aprofundamento dos conhecimentos. Mesmo com a presença de um material diferenciado e aulas planejadas a proporcionar maior interação entre professores e estudantes, os alunos se mostraram resistentes à leitura. Uma forma de amenizar esta situação estaria na formação docente mais aprofundada no que concerne ao processo de leitura.

Também, a adequação da escola para que houvesse ambientes mais propícios à leitura, assim como a criação de momentos no próprio calendário escolar que incentivassem o ato da ler. O envolvimento de mais educadores no projeto de Intervenção proporcionaria uma melhoria na leitura dos estudantes em todas as disciplinas do currículo e na própria formação do aluno que vai além da escola.

Como reflexão teórica, as considerações acerca da atividade elaborada para a primeira aula do Projeto de Intervenção possibilitou visualizar o papel do mediador em sala de aula, no caso o professor, que organizou a atividade em grupo, estabeleceu regras e possibilitou o questionamento dos alunos ao próprio comportamento diante dos alimentos que ingerem, ou seja, o refletir proporcionado pelo mediador possibilitou uma mudança de comportamento dos alunos diante da alimentação.

Outra reflexão sobre o desenvolvimento das aulas se refere à importância do trabalho docente com conteúdo da realidade do aluno. Para que o ensino seja efetivo ao aluno, Vigotski (1960; 2010) alerta para a importância da relação entre o sentido e o significado, ou seja, o aluno necessita fazer a relação entre o que sabe e o que aprende na escola, de forma a sair de uma condição menos elaborada para uma mais elaborada do saber, desta maneira poderá compreender melhor o mundo que o cerca e ter domínio sobre as atividades que realiza.

Percebe-se que apenas apresentar textos aos alunos, sem a mediação do docente, como ocorre em muitas atividades em sala de aula, de leitura e interpretação, não trazem ao estudante significado, e por isso são de difícil

entendimento. Sem a compreensão, os alunos apenas leem e não obtêm consciência daquilo que foi lido, fato que torna a leitura uma Atividade reprodutivista.

5.4.3 ESCOLA C – Unidade Didática sobre “Diabetes”

A Escola C optou pela elaboração de um Projeto de Intervenção sobre “Diabetes”. O conteúdo está atrelado ao incentivo à prática de exercícios físicos e aos cuidados com a alimentação dos estudantes, além do aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes relacionados ao “Diabetes”. O Projeto de Intervenção foi intitulado de “Saúde: leitura sobre o diabetes na Educação Física”.

Nos objetivos do planejamento docente da Escola C, sobre o conteúdo da “Diabetes”, os termos relacionados à base teórica do Materialismo são: *abordar, conceitos, compreendê-lo, relacionar, conceitos, compreendê-los, a fim de, autonomia, saber, reflexão, modifiquem, questionar, observem, discutir, relacioná-la, buscar*. Os termos se referem ao modo como o mediador pode desenvolver a temática em sala de aula, na qual o primeiro passo seria o de abordar quais os conhecimentos do aluno, tentar observar quais os conceitos cotidianos dos estudantes de forma a organizar o ensino e levar o aluno à compreensão do que seja o Diabetes.

Os termos denotam a ação do sujeito no processo do conhecimento do qual, o homem necessita refletir sobre sua ação e isso se faz mediante a observação e a discussão, sempre relacionando com os outros conhecimentos apropriados, para que ao final se modifique o conhecimento atual, ou seja, o homem sai de uma situação de conhecimento sincrético para o conhecimento sintético, como propõe Marx (1990). Estes termos podem ser entendidos a partir da importância do trabalho com os conceitos. De acordo com Luria (1987) e Vigotski (1960), quando o aluno possui os conceitos científicos sobre algo, fica mais fácil à compreensão e o aprofundamento dos conteúdos.

Nota-se que a temática proporcionou grandes dúvidas aos estudantes sobre o conteúdo, pois os alunos questionaram sobre os tipos de diabetes, a possibilidade de a doença causar a morte, qual a função da insulina no organismo. Diante de tantas indagações dos estudantes, colocamos como reflexão a importância do método dialético, no qual o professor consegue perceber os conhecimentos dos estudantes e os possíveis caminhos a serem trilhados, com o propósito de

encaminhar e aprofundar o saber dos discentes. Nesta dialética, a intenção é fazer com que os alunos relacionem a doença aos hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos.

Nas Atividades propostas de assistir o vídeo e a leitura de textos sobre o diabetes foram realizadas sem maiores problemas. As dúvidas apresentadas pelos alunos foram além do que foi trabalhado nas Atividades. Isso demonstra o interesse dos estudantes pela temática. O diabetes está próximo da realidade dos estudantes, dentre eles um tipo de diabetes é crescente entre a população mais jovem, devido à preferência dos jovens por alimentos com grande teor de açúcar e massa, o diabetes tipo 1. O maior conhecimento sobre algo propicia o domínio sobre o objeto, pois a partir do momento que o aluno se apropria do conhecimento científico, ele passa a dominar o saber sobre algo, que não mais o oprime enquanto ser social, mas o faz utilizá-lo de forma mais consciente. (SAVIANI, 2009).

Diante da necessidade de um trabalho docente para a formação, considera-se como papel fundamental da escola o trabalho com o conhecimento científico. Observa-se que “a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos [...]”, sendo a escola o ambiente mais propício ao desenvolvimento do ensino consciente. (MARTINS, 2007, p. 24). Também, local mais adequado ao desenvolvimento da linguagem, que para Luria (1987) é desencadeadora da formação da consciência e das funções psíquicas superiores, sendo essencial ao desenvolvimento humano.

Constata-se que os estudantes ainda não possuem domínio sobre a ferramenta *blog*, utilizada nesta aula como recurso didático de ensino. No *blog* criado pelos integrantes do projeto e disponibilizado aos alunos, foram expostos textos das aulas anteriores, que mostram o processo histórico do “*Diabetes*”.

Chamou a atenção dos alunos nos textos lidos, o fato de os primeiros diagnósticos médicos serem realizados pela experimentação do sabor adocicado da urina. No passo de problematização com o docente, os alunos fizeram muitas perguntas relacionadas às leituras e a pesquisa realizada no *blog* e na *internet*, sendo uma delas relacionada à transformação do carboidrato em açúcar.

Observa-se o grande envolvimento dos estudantes em atividades que utilizam as novas tecnologias, como é o caso do *blog*. Este recurso foi bem explorado pelo docente, sendo uma maneira de incentivar a leitura do material sobre a doença.

Desta forma, os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos sobre o contexto histórico do diabetes, com destaque as grandes descobertas do homem até os períodos mais recentes. No entanto, percebe-se que somente o uso mediado pode resultar em aprendizado, a simples existência do instrumento didático *blog*, ou a prática do ensino não sistematizado, inviabilizam o uso deste recurso didático ou de qualquer outra tecnologia.

Percebe-se que nos objetivos houve a preocupação do docente em proporcionar aos estudantes o conhecimento de outros conhecimentos que envolvem o diabetes como o sedentarismo, o Índice de Massa Corporal (IMC) dos alunos e os direitos dos pacientes no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio de materiais diversificados de leitura, como: o gibi, revistas, jornais.

Na Atividade de cálculo do IMC, os alunos trocaram informações entre si, pois acharam interessantes os diferentes enquadramentos que demonstram ser a pessoa saudável. Com o uso mediado do *blog*, os alunos buscaram na *internet* e postaram textos que descrevem a Lei 10772, Lei dos direitos dos diabéticos e procuraram informações sobre as cidades nas quais a Lei está sendo cumprida. Nota-se que houve grande interesse dos estudantes pelo conteúdo trabalhado, que advém principalmente da mediação do professor. Percebe-se que o docente trouxe textos da realidade dos estudantes para o trabalho docente de forma a aprofundar os conhecimentos de senso comum dos alunos.

Houve nos comentários dos alunos um interesse dos estudantes em saber quais os exercícios que evitam o surgimento de algum tipo de diabetes. Também, os alunos indagam o docente sobre os alimentos que consomem, no caso do açúcar e quais as consequências para o organismo. Portanto, somente o trabalho docente sistematizado e organizado pode levar o aluno a refletir sobre a temática dos conteúdos.

Nas aulas, o professor sempre começava o conteúdo com a recordação das aulas anteriores, o que possibilitava aos estudantes o acompanhamento do raciocínio, bem como, o esclarecimento de dúvidas das aulas anteriores. Percebe-se que a prática social inicial não necessita ser utilizada apenas na primeira aula, mas em todos os momentos em que o professor queira fazer uma investigação no sentido de conhecer quais os conhecimentos foram ou não apropriados pelos estudantes.

No movimento dialético do conhecimento, as práticas docentes necessitam ser dinâmicas, como é o próprio movimento do saber. A prática do ir e vir da

investigação da apropriação dos alunos se revela como base para o aprofundamento dos conhecimentos científicos.

As aulas observadas revelam que quando a leitura é mais significativa ao aluno a participação dos estudantes na aula aumenta o que promove a reflexão do próprio comportamento dos estudantes diante dos alimentos. Durante o desenvolvimento do projeto, houve a Intervenção de uma aluna que revelou ter bulimia. Fato que desencadeou o pensar sobre a necessidade da relação conteúdo e realidade vivenciada. Assim, não é possível trabalhar o conhecimento de modo fragmentado, em partes, como ocorre com a divisão das disciplinas do currículo escolar. Observa-se que os conhecimentos estão entrelaçados e a leitura se torna um suporte que possibilita fazer a ponte entre eles.

Reconhece-se o empenho do docente em fazer o aluno perceber a importância da dimensão histórica dos conteúdos, como também da relação entre a atividade física e a alimentação. As leituras apresentadas envolveram os estudos das leis do diabético e as relações políticas presentes nos direitos dos diabéticos acometidos por esta doença.

Apesar do enfoque político, observamos que houve pouco trabalho com os conceitos das dimensões, chamar à atenção do aluno a percepção de que no texto existe a intenção: social, econômica, histórica, afetiva, cultural, ideológica, psicológica etc. Somente a menção de uma dimensão sem o trabalho com o conceito faz com que o aluno tenha apenas o conhecimento superficial, e desta forma, não ocorre a internalização do conhecimento, tão necessário para que o aluno faça uma leitura mais profunda daquilo que se lê.

5.5 PROTOCOLOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA 1ª e 2ª FASE

Os protocolos das Atividades de leitura servem como documento científico para análise da aplicação e a percepção sobre o desenvolvimento dos alunos na realização das Atividades. Os protocolos foram divididos por escolas: A, B e C e também por fases: 1ª e 2ª fases.

5.5.1 Escola A – 1ª fase

A primeira percepção da pesquisadora sobre a realização das Atividades se refere às dificuldades dos alunos em conceituar cada dimensão. Uma forma encontrada pela pesquisadora de captar a percepção dos estudantes sobre a Atividade foi realizada primeiramente com a turma piloto e se baseava no questionamento oral no final da aula, no qual ela perguntava sobre as dificuldades dos estudantes em relação aos gêneros trabalhados. Com os alunos do 8º ano B da Escola A, foi possível observar que os alunos não sabiam o que eram dimensões, além de considerar a Atividade de leitura crítica muito difícil, pois eles não estão acostumados a ter que justificar a resposta, mas copiar do texto as respostas e ou ouvir do professor a interpretação pronta. Por isso, os alunos realizaram as leituras sem muitas justificativas, como pode ser observado nos resultados da Atividade de leitura.

As leituras anteriores são necessárias, pois conferem ao leitor o suporte para a realização da leitura atual. (REZENDE, 2009). No entanto, o ato da leitura, muitas vezes é restrito ao necessário, sendo realizada por textos de interpretação, busca de resposta nos textos para o preenchimento de questionários. Desta forma, a leitura fica restrita a fragmentos de textos, sendo a prática apenas reprodutiva.

Nota-se que a leitura é cumulativa. (MANGUEL, 1987). Segundo Rezende (2009), lemos a partir daquilo que sabemos o que confere à leitura um papel essencial à compreensão do mundo. Observa-se a necessidade do trabalho docente com a leitura em todas as disciplinas do currículo escolar, pois quanto mais o aluno lê e compreende, mais terá bagagem linguística para novas leituras.

Da mesma forma que foi aplicada a Atividade na turma do 8º ano A, também foi aplicada a leitura no 8º ano B da Escola A. Na parte dos depoimentos e comentários dos alunos, percebe-se grande semelhança, pois ambas as turmas consideraram os textos muito extensos. No caso do poema, percebe-se que houve a falta de uma leitura global por parte dos alunos, para que pudessem observar o sentido das palavras e as dimensões presentes. Também, que os alunos tiveram maiores dificuldades na leitura crítica do poema, pois alegaram que o tempo disponível é curto em relação à extensão do poema. Nota-se que os estudantes estão acostumados com textos mais curtos e fragmentados, geralmente advindos de

adaptações de textos nos livros didáticos, o que proporciona desestímulo ao ato de ler quando encontram textos mais extensos.

A linguagem atua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que não é espontâneo, mas decorrem das conquistas históricas do gênero humano, por isso dependem da apropriação da cultura (LURIA, 1987). Quanto mais contato com a leitura, mais o aluno pode desenvolver-se como ser social, e conseqüentemente, desenvolve funções, tais como: memória mediada, atenção voluntária, percepção semântica e os próprios sentimentos.

Na realização das últimas três Atividades de leitura crítica com os gêneros discursivos: música, *charge* e vídeo, observa-se que a leitura crítica é difícil aos estudantes, pois requer a opinião. Para os discentes justificar uma resposta embasada em conhecimento científico é complicado, pois falta o conhecimento elaborado do assunto, que em suma pode vir da leitura. Percebe-se que a linguagem desencadeia o processo do pensamento, por isso é essencial o trabalho com a linguagem (VIGOTSKI, 2010), como também possibilita o surgimento de processos psíquicos superiores (LURIA, 1987).

Observa-se que os alunos tiveram dificuldades para entender as *charges*, tanto que a pesquisadora necessitou ler as três *charges* e indagar sobre qual a relação da linguagem visual com a linguagem escrita, e o que a imagem representava para o momento atual. Uma possível explicação para a dificuldade de leitura das *charges* está na falta de leitura atual dos estudantes. Muitos assistem na televisão apenas programas de entretenimento que não contribuem com informações da realidade social, política e econômica do país. Outros utilizam a *internet*, somente para jogos e para ter acesso às redes sociais. Falta aos estudantes maior participação em atividades que os mantenham informados do contexto atual do país, e assim, possam ter mais conhecimento do contexto atual.

Mesmo assim, a maioria realizou uma leitura ingênua das *charges*, que se constituem em simples descrições. Vale lembrar que o processo descritivo é importante para a compreensão, mas os alunos precisam ir além deste estágio de aprendizagem, precisam perceber as diferentes intencionalidades presentes no texto imagético, e assim, compreender a totalidade de informações presentes, pois somente desta maneira ocorrerá a internalização dos conhecimentos. Nota-se que o uso do vídeo possibilitou que os alunos recordassem da leitura do poema, e o uso das imagens proporcionou um modo diferente de compreensão do texto escrito.

Diante das dificuldades dos alunos, é possível pensar na necessidade de diferentes instrumentos de avaliação para a análise da apropriação dos conhecimentos dos alunos. Muitas vezes, o uso rotineiro de avaliações possibilita a visão única do aprendizado, a do educador. Pode ser que o aluno saiba desenvolver uma atividade, mas não a faz porque não entendeu o processo. Por isso, a leitura do poema que apresentou maior dificuldade aos alunos na forma escrita, foi também apresentado aos alunos por meio de vídeo, para uma leitura visual e subsequente síntese da temática trabalhada. Os alunos demonstram preferência pelo uso das imagens nas Atividades leitoras, mesmo que possuam dificuldades em relacionar a temática com a situação atual do país. Para os alunos foi mais interessante ouvir e ver as imagens do poema antes lido por eles. Tanto que a mensagem principal do poema foi logo dita pelos estudantes: *consumo, marcas*.

5.5.2 Escola A – 2ª fase

Após o trabalho com a unidade didática do projeto de Intervenção em leitura, os alunos participaram de novas Atividades de leitura com o objetivo de analisar possíveis melhorias na leitura crítica dos estudantes, de forma a perceber nos diferentes gêneros as dimensões do discurso. No caso da Escola A, a segunda fase de Atividades foi realizada em duas aulas seguidas, nas quais os alunos foram submetidos a quatro Atividades de leitura crítica, sendo elas: *charges*, música, vídeo e poema.

Nos depoimentos dos estudantes, é possível perceber que os alunos ainda consideram a atividade de leitura desgastante, quando reclamam da quantidade de textos para ler. Esta mesma dificuldade pode ser estendida à realização da Prova Brasil, na qual uma grande quantidade de textos é apresentada aos alunos para um tempo hábil de quatro horas. O que se reivindica aqui não é a redução dos textos. Mas o trabalho em sala de aula para que os alunos leiam mais, assim não terão tantas dificuldades em avaliações que exijam muita leitura.

A percepção da pesquisadora, na aplicação das Atividades da segunda fase, possibilita observar que os alunos possuem menos dúvidas com relação ao apontamento das diferentes dimensões presentes nos textos, mesmo assim muitos estudantes apenas indicaram as dimensões sem a justificativa da escolha das dimensões escolhidas. Este fato revela a fragilidade do trabalho com os conceitos,

pois os alunos possivelmente não sabem definir com precisão o que lhes foi ensinado em forma de dimensão. Desta forma, faz-se necessário o trabalho do docente com os conceitos das dimensões no momento da leitura, para que o aluno compreenda as inter-relações presentes entre os conceitos que as dimensões apresentam em contraposição à realidade vivenciada. Como reflexão teórica, a pesquisadora aponta a preocupação com o domínio do conhecimento, que em última instância possibilita ao aluno a autonomia, a ação consciente do trabalho.

5.5.3 Escola B – 1ª FASE

Na Escola B, as Atividades foram realizadas seguindo os mesmos critérios das outras instituições de ensino. As regras foram estabelecidas e esclarecidas pela pesquisadora antes da execução das Atividades.

De acordo com os depoimentos e comentários dos alunos, é possível observar o desconhecimento dos alunos ao termo dimensão, o que previamente indica a dificuldade em encontrar qualquer referência à dimensão dos estudantes nas respostas das Atividades. A percepção da pesquisadora sobre a realização da Atividade se baseia nas dificuldades de leitura dos estudantes. Neste contexto escolar houve a necessidade de maior explicação da Atividade se comparada a outras turmas. Apesar da extensão do texto os alunos relataram ao final que o tempo foi suficiente, já que foi utilizada uma aula completa para a realização da Atividade.

A reflexão teórica da pesquisadora se concentrou na preocupação do docente em buscar diferentes formas de explicar o conteúdo, para que o aluno compreenda de forma a internalizar o conhecimento que segundo Duarte (1993) e Martins (2011) parte do externo para o interno, ou seja, do social para o individual.

Na aplicação das Atividades de leitura crítica no 8º ano B com os gêneros *charges*, música e vídeo, observa-se a ocorrência de muitas dificuldades de compreensão da atividade. Este fato pode ser resultado primeiro, da resistência à leitura dos estudantes, mesmo sendo ela de gêneros mais aceitáveis a faixa etária: música, *charge* e vídeo. Segundo, os alunos alegam que possuem dificuldades em dar opinião sobre algo. Esta dificuldade pode ser interpretada como consequência da falta de leitura dos estudantes, o que acarreta em um vocabulário restrito, e na falta de base explicativa para os fatos. Observa-se que quando o aluno não consegue expressar sua opinião sobre algo, também não realiza qualquer

associação com outras dimensões do discurso, ou seja, o aluno faz uma leitura ingênua sobre o que lê ao não associar as intencionalidades do discurso, ao mesmo tempo a leitura não é internalizada pelo estudante, sendo uma leitura automatizada e reprodutiva, alienada.

Outra percepção da pesquisadora refere-se à leitura superficial dos enunciados. A falta de autonomia leitora dos alunos revela que os estudantes estão dependentes da interpretação de outra pessoa para realizarem as atividades. Este tipo de comportamento revela que o aluno no ambiente escolar está acostumado a aguardar a explicação da professora. Em situações, além-escola, o aluno que não compreende o que lê terá dificuldades em exercer seus direitos como cidadão. Assim, constata-se que a leitura é a base para a compreensão, ou seja, é essencial para a formação. Neste contexto, a escola pode trabalhar a leitura de forma a levar o aluno a superar a leitura superficial do texto e ao conhecimento dos diferentes gêneros discursivos, pois para Bakhtin (2003) o desconhecimento de um gênero pode representar a chave entre o êxito e o fracasso.

Destarte, “lemos para compreender, ou para começar a compreender”, sendo este ato um processo de construção e reconstrução de sentidos e significados realizados pelo leitor, pois “[...] sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento” (MANGUEL, 1997, p. 20 e 55). Pode-se considerar que o tamanho do mundo é de acordo com o tamanho da nossa linguagem, sendo ela uma barreira social.

A pesquisadora ressalta a importância da presença da leitura em diversos momentos, seja no princípio da aula como instrumento investigativo, seja no decorrer da aula como base teórica, seja no final da aula como síntese. O importante é que a leitura seja frequente, e não só como leitura reprodutiva e ou ilustrativa. O aluno precisa perceber que necessita da leitura como alerta Vigotski (2010) para o ensino significativo, somente desta forma ele pode compreender o mundo.

5.5.4 Escola B – 2ª FASE

Após o projeto de Intervenção em leitura com a temática da “Alimentação”, da disciplina de Ciências, os alunos participaram da realização de novas Atividades de leitura crítica, com o objetivo de analisar as percepções dos estudantes das

dimensões dos discursos presentes nos textos dos gêneros: *charges*, vídeo, música e poema. Buscou-se manter os gêneros utilizados na primeira fase das Atividades, pois, espera-se que os estudantes estejam mais familiarizados com as estruturas presentes nos gêneros.

Percebe-se nesta fase que houve maior aceitação à Atividade de leitura crítica, como também a indicação de mais que uma dimensão como resposta por parte dos alunos. Para estas turmas a leitura crítica passou a ser uma atividade tranquila, mesmo que as respostas tenham sido bem simples, quase de senso comum. Constata-se que os alunos identificaram as dimensões nos textos, geralmente relacionada à temática central, no entanto, a justificativa pode ser considerada singela.

Observa-se a necessidade de maior conhecimento do processo de leitura por parte dos docentes, para que o planejamento contemple atividades que desenvolvam a linguagem e subsequentemente os processos psíquicos superiores. Também, constata-se que foi curto o período de desenvolvimento do projeto, sendo necessário maior tempo para que o trabalho docente possa demonstrar maiores apropriações. Outro fato observado é o período de aplicação das atividades, o acúmulo de atividades do final do ano deixa os alunos cansados e um pouco reticentes à participação em atividades que não representem um acréscimo de notas ao boletim escolar. Desta forma, a metodologia de aplicação foi mais suave, no sentido de ampliar o tempo para a realização das Atividades, como também houve a realização da leitura conjunta das *charges*.

A reflexão teórica da pesquisadora para a aplicação das Atividades leitoras revela a importância em avaliar o conhecimento apropriado e não utilizar instrumentos que confundam o aluno, por isso a necessidade do docente conhecer a realidade dos alunos. Vale lembrar que a intenção é observar a apropriação dos conhecimentos. Considera-se que um dos papéis fundamentais da escola é trabalhar os conteúdos científicos, aprofundar o conhecimento, para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver-se. (GASPARIN, 2012).

A prática de buscar no texto respostas prontas de exercícios de interpretação fica evidente quando os alunos insistentemente indagam sobre a necessidade de ler todo o texto, como se apenas fragmentos fossem suficientes para entender o todo. Para que ocorra a compreensão do que o texto traz é necessária à leitura total, sendo a categoria totalidade determinante para a compreensão da realidade

vivenciada. (MARX, 1990). A fragmentação do saber não ocorre somente na divisão do currículo em disciplinas, mas também no uso de fragmentos textuais nos livros didáticos, em atividades de interpretação que requeiram apenas a cópia de trechos do texto e no uso da leitura de obras resumidas.

Nota-se na dificuldade de interpretação dos estudantes a falta de percepção do contexto histórico de produção do texto. A maioria dos estudantes transfere para a atualidade tudo aquilo que leem, sendo este um dos motivos pelo qual os estudantes não entendem a mensagem principal do texto. A prática docente no momento da leitura precisa ressaltar o fator histórico da produção, o aluno necessita perceber a importância da dimensão histórica para a produção humana.

O homem é fruto da história e nela está a fonte do desenvolvimento humano. “[...] o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir e avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. (SAVIANI, 2011, P. 15).

A reflexão teórica da pesquisadora se volta à essencialidade dos enunciados para a compreensão. Bakhtin (2003) em seu livro “*Estética da criação verbal*” revela que os discursos são repletos de palavras retiradas de outros enunciados, sendo assim, para compreender os enunciados é preciso um trabalho docente que possibilite ao aluno desvelar os diferentes discursos presentes no texto.

A dificuldade de desenvolver Atividades no final do ano letivo nas escolas foi evidenciada quando a coordenação pedagógica avisou que uma das turmas não estava presente. Esta prática pode ser considerada comum no fim do ano quando a maioria dos alunos não comparece mais às aulas. No entanto, este imprevisto não prejudicou a pesquisa, pois representou um número pequeno de Atividades não realizadas em relação ao montante de Atividades feitas pelos alunos participantes.

Percebe-se nos protocolos das Atividades aplicadas da primeira e segunda fase o uso maior por parte dos alunos do termo dimensão. Esta evolução no uso do termo pode ter sido o resultado do Projeto de Intervenção desenvolvido em sala de aula, como também do uso do termo pela pesquisadora, que antes da realização das Atividades lia os enunciados de forma a esclarecer qualquer dúvida dos estudantes. Neste último caso, os alunos podem ter incorporado o termo a suas práticas, como também, podem ser a representação espontânea do termo, sem

qualquer preocupação com o conceito da palavra e as relações com as dimensões e intencionalidades do discurso.

5.5.5 Escola C – 1ª FASE

Antes da aplicação das Atividades de leitura crítica nas três instituições participantes, houve a preocupação com a leitura dos enunciados das Atividades, por isso o 9º ano C, serviu como turma piloto da pesquisa. As Atividades foram primeiramente realizadas por esta turma, observando a resposta dos alunos com relação: à clareza dos enunciados; ao tempo hábil para leitura dos textos; e se as dificuldades de compreensão dos textos estavam muito acima da faixa etária, assim como as dúvidas com relação ao vocabulário.

Observa-se nas respostas dos alunos da turma piloto que os estudantes participam pela primeira vez deste tipo de Atividade. No entanto, os requisitos adotados para a avaliação das Atividades de leitura, tais como: tempo; clareza dos enunciados, vocabulário, foram considerados suficientes pelos alunos participantes. Nota-se neste primeiro contato dos alunos com a Atividade de leitura crítica que os estudantes quase não percebem as diferentes dimensões presentes nos textos que será o enfoque da pesquisa.

Na aplicação das Atividades de leitura com as outras turmas, observa-se a dificuldade dos estudantes em opinar ou justificar a escolha de alguma dimensão. Esta prática requer do aluno a leitura de textos anteriores sobre o assunto. Desta forma, a dificuldade dos estudantes poderia ser menor, caso houvesse uma leitura anterior, pois o processo de leitura é cumulativo. (MANGUEL, 1997).

Notou-se que alunos estavam concentrados e empenhados em realizar as atividades, sendo o silêncio dos estudantes interpretado como o desejo de perceber as dimensões presentes no texto. Para a pesquisadora, o tempo destinado à leitura do poema foi suficiente para a realização da Atividade, pois não houve reclamações dos estudantes em relação ao tempo. Das dificuldades apresentadas, o que se destaca é a dúvida quanto ao termo dimensão. Grande parte dos estudantes não conhecia a palavra e muitas das dimensões citadas necessitaram de explicação, tais como: o que é dimensão psicológica, o que é dimensão ética, o que é dimensão social. Percebe-se que a interpretação do poema é melhor com o uso do vídeo, ou seja, por meio de imagens, da linguagem visual. Nos depoimentos e comentários

dos alunos é possível observar que o gênero *charge* causou maior discussão. Para compreender este gênero, os alunos precisam manter-se informados sobre os acontecimentos atuais, no Brasil e no mundo. A linguagem visual e a linguagem escrita presentes na *charge* necessitam de um suporte de leitura atualizada, por isso a dificuldade dos estudantes na leitura do gênero.

Observa-se que os gêneros que requerem menos leitura são os mais aceitos pelos estudantes, principalmente aqueles que possuem uma linguagem mais próxima dos jovens, como a música e o vídeo. A *charge* também é bem aceita entre os estudantes que a consideram uma forma irônica de ver a realidade.

A reflexão teórica da pesquisadora se concentra no uso dos signos e o contexto histórico e social de produção que se modifica e possibilita a leitura atualizada, dando novo sentido ao texto pelo leitor. No entanto, Atividade leitora precisa contemplar a necessidade e o motivo. O aluno deve necessitar da leitura, somente assim irá aprender a ler (VIGOTSKI, 2010).

5.5.6 Escola C – 2ª FASE

Na segunda fase, o foco da pesquisa, continuou sendo o de observar se os alunos conseguiam realizar uma leitura que percebesse as diferentes dimensões do discurso, tais como: política, social, econômica, histórica, afetiva, psicológica, cultural, ética etc. Os gêneros utilizados foram os mesmos utilizados na primeira fase: vídeo, música, poema, *charges*.

A aplicação ocorreu em duas aulas geminadas no final do período letivo de ambas as turmas. Devido à grande quantidade de avaliações às quais os alunos são submetidos nesse período do ano, eles se mostraram um pouco reticentes à realização das Atividades. Após a explicação sobre a importância da conclusão da pesquisa os alunos participaram ativamente.

Com relação à Atividade leitora do vídeo os alunos, relacionaram a temática do vício com o celular às próprias atitudes com o aparelho eletrônico, ou ainda de pessoas próximas, como os pais, que segundo alguns alunos se comunicam por intermédio de mensagens. Percebe-se uma identificação com a temática tratada no gênero vídeo, o uso do celular. A vontade de relatar fatos ocorridos com o mau uso do celular foi tão grande, que a pesquisadora reservou um tempo da aula para as trocas de experiências.

Os alunos indicaram as dimensões presentes nos textos sem muitos questionamentos, mas com justificativas que podem ser consideradas simples, quase de senso comum. Entretanto, a pesquisadora lembra que segundo Bakhtin (1988) a palavra é ideológica e quando os alunos percebem que dentro de um texto existem palavras que transmitem diversas intencionalidades, as leituras subsequentes terão um caráter investigativo e reflexivo.

A pesquisadora dividiu a realização das Atividades em dois ambientes, para as *charges* e o poema, os alunos ficaram dentro da sala de aula e para os gêneros: vídeo e música, os alunos foram levados ao laboratório de informática. Ambientes diversificados para o trabalho docente. Esta metodologia tentou sanar o cansaço presente nos alunos com o acúmulo de avaliações neste período do ano letivo.

O diferencial entre a realização das Atividades de leitura, da primeira para a segunda fase, baseia-se no reconhecimento de mais dimensões nos textos apresentados. Na primeira fase os alunos justificavam suas respostas sem indicar dimensões, que possivelmente eram desconhecidas dos alunos. Após o trabalho com a Unidade Didática juntamente com a realização de mais Atividades de leitura, os alunos começaram a identificar as dimensões sem maiores esforços. Mesmo assim, a justificativa dos alunos para a escolha das dimensões deu-se mediante frases simples, sem a demonstração de conhecimento profundo dos conceitos que envolvem cada dimensão.

5.6 GRUPO FOCAL: AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA PELOS DOCENTES

A técnica de grupo focal foi utilizada na pesquisa como uma forma de obter dos docentes os possíveis conceitos sobre Projeto de Intervenção e a base teórica que o baseia, o Materialismo Histórico e Dialético. Os participantes do grupo focal foram: 3 professores bolsistas integrantes do programa OBEDUC “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”, sendo também os docentes das Escolas A, B e C nas quais foram aplicadas Atividades de leitura crítica e também foram realizadas as observações em sala de aula.

O contexto de realização do grupo focal foi uma sala de aula do departamento de educação da instituição de ensino superior pública. A data da realização do grupo focal foi dia 25/11/2014, no horário das 17 horas e 15 minutos com a duração de 35

minutos. Como meio de registro desta atividade, foi feito um áudio que contempla toda a atividade, sendo elas: a apresentação do tema, das regras para as respostas dos professores e os agradecimentos a participação dos docentes.

As regras consistiram na seguinte proposta: cada participante responderia individualmente as questões de forma oral, em seguida os participantes poderiam interagir com contribuições, dúvidas e questionamentos aos outros integrantes. Cada questão teria a duração de três minutos para resposta individual e oito minutos para considerações coletivas. As respostas foram gravadas em áudio com o uso de celular e depois transcritas literalmente.

A pesquisa traz em separado as perguntas e os dizeres dos professores sobre os Projetos de Intervenção desenvolvidos em sala de aula. A questão de número um busca o conceito de projeto de Intervenção de cada educador. Vale lembrar que as respostas se constituem em transcrições do áudio realizado com os professores do qual se respeitou os dizeres integrais dos docentes.

1- Quais os possíveis conceitos de Projeto de Intervenção?

Professor Escola B - PB

Projeto de Intervenção seria quando você parte para uma pesquisa com a intenção de mudar alguma coisa, vai interferir, modificar, buscar um dado, você vai ter um resultado.

Professor Escola A - PA

O objetivo central do Projeto de Intervenção seria a mudança de uma perspectiva. Tirar uma turma de uma condição A, e levar a uma condição B, através do trabalho realizado em cima de uma turma. Também, elaborar um projeto com objetivo claro, concreto para saber até onde você quer chegar, mudar realmente as condições daquela turma, com Projetos de Intervenção em leitura, escrita. Ou seja, o projeto que venha com o intuito de mudar para uma condição melhor que a posterior.

Professor Escola C - PC

O Projeto de Intervenção muda um pouco aquela visão antiga onde os pesquisadores iam para sala de aula coletavam dados e voltavam para o laboratório para escrever, ou seja, o projeto de Intervenção vem para mudar a realidade. Para o investigador não adianta ir lá e colher dados, mas ajudar nas ações práticas, assim, além de colher dados contribuir para ações práticas em sala de aula.

Professor Escola A - PA

A questão do pesquisador é importante. Antes o pesquisador explorava o professor e depois o professor não tinha o resultado da pesquisa. O Projeto de Intervenção no qual estamos participando está fornecendo a experiência de participação. Eu estou sendo protagonista neste trabalho, eu também como pesquisador. Antes eu colhia dos dados, o investigador publicava, criticava a aula, o Estado, mas não apresentava dados. O pesquisador fazia entrevistas com os alunos e depois criticava o Estado por não dar material, não dar

condições para isso, para aquilo, mas não dava resposta concreta, ou seja, o que trilhar. É claro que não temos uma receita para o aluno de como mudar a educação, mas apresentar um caminho faz diferença.

Percebe-se nas descrições literais das falas dos docentes participantes do projeto “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades de avaliação na Educação Básica” que existe um entendimento adequado do que seja Projeto de Intervenção. Para os docentes, o Projeto de Intervenção possui o objetivo de causar mudanças em uma realidade, conforme diz o professor PB e o professor PA, sendo que a mudança na realidade traria resultados positivos, como alega o professor PA.

Observa-se nos dizeres que os docentes possuem a compreensão de que os Projetos desenvolvidos por eles em conjuntos com os outros integrantes, possui a intenção de buscar a mudança da realidade de ensino dos alunos, de forma ativa, pela ação e atuação do docente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica.

A questão número 2 versou sobre as contribuições do trabalho com o Projeto de Intervenção para a prática docente. Não houve a determinação de uma sequência fixa para a resposta dos docentes, a sequência então seguiu a disposição de cada educador em responder, este mesmo procedimento foi adotado para as contribuições finais, na qual os docentes eram livres para cooperar com mais alguma consideração.

2- Quais foram às contribuições do trabalho com o Projeto de Intervenção para a prática docente? Ou não houve contribuições?

Professor Escola B - PB

Eu acho que sim, totalmente sim. Quando se tem muito tempo nesta profissão, como eu há 30 anos, você pega um vício, trabalha naquele batidão, e às vezes você vai procurar um material e não tem, então você deixa. Dentro do trabalho que fiz com as meninas, o que acrescentou, foi observar a diferença de um planejamento que é dentro daquilo que a escola oferece. Neste planejamento que eu tive que buscar, de novos textos, outro tipo de material, apesar de ter trazido de casa revistas, muitas caixas por conta de não ter na escola. A impressão dos questionários vocês (o projeto) já levaram, então tem muita coisa que a gente se limita não é que não tem, você precisa às vezes procurar com antecedência algum tipo de material, porque a escola não oferece, ou seja, a organização do trabalho docente melhorou.

Professor Escola C - PC

A maior contribuição foi o trabalho em equipe, eu acho que têm que ser pensado mais ações no geral dos alunos de Pedagogia e outras licenciaturas deste trabalho em sala de aula, porque isto contribui e muito com o professor. No caso do nosso projeto, o aluno de

Pedagogia às vezes não tem experiência com alunos, mas tem com o uso das tecnologias. Por exemplo: um constrói um blog, o que tem mais facilidade com a tecnologia, escreve um texto para montar um artigo para evento, cada um tem suas potencialidades e o trabalho em equipe oportuniza isto.

Professor Escola A - PA

Dentro de minha percepção houve sim uma mudança, uma melhora, mesmo em minha prática pedagógica, porque eu estou 13 anos dando aulas e chega um ponto em que a gente pensa que não precisa mais ficar preparando aulas, sempre as mesmas turmas, os mesmos conteúdos, e a gente acaba entrando na rotina. Este projeto de Intervenção, tem sido colaborativo e importante na minha prática. Não é porque tenho 10 anos de professor que já estou com todo conhecimento. Mostrou que tenho muito a aprender, a fazer novas leituras. Eu me formei no final de 99, e desde mudou muito, os autores, o que estudei. O projeto trouxe para nós a luz de novos autores, novas possibilidades, que até então para mim havia esgotado. Fiz uma pós-graduação, vi outros autores e achava que havia chegado ao final dos estudos. Aqui quem sabe sou eu. Ai que você vê o limiar de novas possibilidades, principalmente quando vai trabalhar com os alunos, com as graduandas de Pedagogia, porque elas trazem um sangue novo, uma nova visão, quando a gente entra em contato com professores que estão na universidade, escrevendo, se atualizando, trazendo para nós esta bagagem, esta troca de experiências tem contribuído muito para minha prática pedagógica.

Com relação às contribuições do Projeto de Intervenção para a prática pedagógica, observa-se nas considerações dos docentes que os Projetos trouxeram aos educadores novos olhares para a atuação em sala de aula, e ainda, para a formação docente. Para a práxis pedagógica os professores alegam que o trabalho com os Projetos de Intervenção contribuiu para a sistematização do ensino.

Constata-se por meio das respostas que o planejamento escolar realizado para o Projeto de Intervenção auxiliou o docente na antecipação dos recursos didáticos a utilizar em sala de aula, como também de caminho consciente das ações a desenvolver com o aluno. Para o professor PC o trabalho com o Projeto de Intervenção possibilitou visualizar a importância do trabalho em equipe, desta forma, cada pessoa contribui com seus conhecimentos, ato que pode resultar na melhoria da metodologia de ensino. Com isto, todos em sala de aula, professor, estagiários e alunos são beneficiados no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o professor PC, o trabalho com o Projeto de Intervenção despertou em si a consciência de que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, no qual é preciso manter-se atualizado. Pensamento que corrobora com as considerações do materialismo sobre o processo do conhecimento que é dinâmico, sendo assim, o homem está em constante processo de desenvolvimento. (MARX,

1990). Portanto, a atuação do professor em sala de aula deve ser um constante processo de aprendizagem, a própria prática social inicial (o primeiro dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica), no qual o aluno demonstra os conhecimentos que possui sobre algum conteúdo, e o professor, que apesar de possuir o conhecimento sintético, também descobre que precisa buscar mais informações para sanar as dúvidas dos estudantes.

Outra observação realizada pelo professor PC foi com relação ao diálogo entre universidade e escola. Para ele as novas metodologias servem como parâmetros ao fazer docente. Desta forma, percebe-se que o trabalho coletivo de organização e sistematização do Projeto de Intervenção contribui para a atuação do professor mediador em sala de aula.

A questão número 3 do grupo focal versou sobre as contribuições do trabalho com o Projeto de Intervenção para o aprendizado dos alunos. A intenção desta questão foi observar o olhar do docente para o aprendizado do aluno, pois em um Projeto de Intervenção a intenção é de mudança da realidade como um todo, ou seja, assim como o docente percebe uma transformação nas suas metodologias de ensino, o aluno precisa observar uma mudança também em seu processo de aprendizagem e a instituição de ensino necessita perceber a mudança de ambos.

3- Quais foram as contribuições do trabalho com o Projeto de Intervenção para o aprendizado dos alunos? Ou não houve contribuições?

Professor Escola B - PB

Houve contribuição sim, porque a partir do momento em que eles começaram a não faltar nas aulas, e o aprendizado do aluno, parte do interesse de cada assunto, se é interessante para ele aquilo ali, deixou de faltar, então eu acho que nesse caso houve bastante contribuição.

Professor Escola A- PA

Eu tive uma grata surpresa, contribuiu bastante sim. A forma como o aluno começou a ver a disciplina, Geografia, que o aluno muitas vezes acha chata, maçante, pois exige muita leitura, mostrou que há outras possibilidades de leitura, leitura das imagens, isto faz com que o aluno se sinta instigado, motivado a estar estudando. Se nós pegarmos aí, são oito disciplinas no fundamental, doze no ensino médio que o aluno tem todo professor traz seu texto, escreve no quadro, ou seja, ele entra em uma rotina, e esta rotina acaba sendo maçante para o aluno, ainda mais de alunos oriundos de um mundo de tecnologias, diferente de nossas gerações. Fazendo um comparativo, nós ainda ensinamos conforme nós aprendemos de nossos pais, da mesma forma. Um aluno que nasce num mundo de tecnologias, num mundo onde tudo acontece ao mesmo tempo, evolui rapidamente, estudando da mesma forma que um tempo atrás, isto faz com que o aluno perca o interesse. Esse Projeto de Intervenção

tem trazido uma nova luz, ainda mais com as novas tecnologias de informação. Ele vai modificando o modo de aprender. Minha escola que é distante, retirada, escola rural, o aluno sai do cotidiano e vê outros mundos, o descortinar, vê uma janela abrir novas possibilidades. Por mais que não perceba de forma imediata, mas em longo prazo será de fundamental importância na vida dele, nova forma de aprender e ver o mundo. Acho que são essas possibilidades.

Professor Escola C - PC

A primeira percepção é que sim, pelo que os alunos respondem em sala de aula, pela participação, por alguns momentos, as repostas que eles dão. Para saber realmente, acho que agora é com a análise dos textos, dos exercícios, e atividades que produziram, do portfólio que foi criado, eu acho que é questão de tempo para concretizar esta percepção de que o aprendizado ocorreu, melhorou.

Professor Escola A - PA

Os resultados virão com a análise, mas a gente consegue perceber com relação ao hábito a mudança na hora de falar com você, na fala. Quando o aluno lá atrás como ele se portava em outubro e agora. Os alunos perguntam, quando as meninas vêm? Nós não vamos trabalhar o material? Isto é porque eles querem algo diferente, se habituaram a ter uma aula diferente. O dia que voltei e pedi para abrirem o livro didático e lerem um texto, disseram, mas professor! Tive que explicar que era só um texto em específico, calma! O texto vai nos ajudar a ver como se faz uma charge. Eles começaram a fazer perguntas que de um ano para cá não haviam feito, então eu acho que o resultado será positivo, uns mais outros menos, a turma B que era pior será melhor.

De acordo com as respostas dos docentes participantes, houve contribuições do trabalho com o Projeto de Intervenção para o aprendizado dos alunos. Para o professor PA, a contribuição pode ser sentida com a redução da evasão escolar. Condição benéfica ao ensino, pois a frequência contínua dos alunos faz com que ocorra uma sequência lógica no ensino. Este pensamento corrobora com a necessidade do trabalho com o conhecimento de modo integral, quando o aluno falta às aulas pode ocorrer a fragmentação do conteúdo, por isso muitos estudantes não conseguem compreender o conteúdo, pois somente tiveram acesso a partes dele, o que acarreta dúvida e falta de sentido ao aprendizado.

O professor PA considera que a contribuição ocorreu na medida em que o aluno passou a ter outro olhar pela disciplina que leciona. Uma nova forma de ensinar o conteúdo, que uniu a leitura escrita com a leitura visual. A leitura das *charges* fez com que os alunos se interessassem mais pelo conteúdo ministrado, e nisto se pautou o professor ao considerar que o projeto de Intervenção melhorou o ensino para o aluno. O docente PA complementa suas considerações ao mencionar que as leituras proporcionadas com o Projeto de intervenção contribuiu para uma a

ampliação da leitura de mundo dos estudantes. Pensamento que corrobora com a ideologia do Materialismo, na qual a formação vai além-escola. (SAVIANI, 2011).

Para o professor PC é preciso aguardar os resultados das Atividades de leitura, mas aparentemente os alunos interagem com questionamentos pautados em um conhecimento maior sobre o conteúdo. As impressões do docente conferem a prática pedagógica outra forma de avaliação, a qualitativa.

Muitas vezes, os docentes necessitam promover instrumentos avaliativos que contemplem momentos nos quais os alunos estejam em uma situação mais espontânea, sem a pressão psicológica da avaliação. Instrumentos como o próprio *portfolio*, citado pelo docente, pode ser um valioso processo avaliativo, pois consegue captar o desenvolvimento do aluno no processo, diferente das avaliações pontuais que obscurecem as dificuldades dos estudantes.

Como contribuição à questão número 3 o professor PA lembra que o comportamento positivo dos estudantes em relação ao uso da Unidade Didática do Projeto de Intervenção, é um sinal que aponta para a necessidade do aluno de aulas diferenciadas. Em um processo avaliativo mais extenso, no qual o docente acompanha a mesma turma em anos subsequentes, é possível observar melhor as transformações do aprendizado. Por isso, o professor PA, que acompanha a mesma turma desde o 6º ano escolar, relata que os alunos apresentaram um desenvolvimento crescente no último ano percebido nas falas dos alunos e nos questionamentos mais aprofundados dos discentes sobre as temáticas.

Com o objetivo de observar a relação que os professores realizaram entre o Projeto de Intervenção e a base teórica do Materialismo Histórico e Dialético que serviu de fonte aos planejamentos docente foi realizada a questão número 4. Para a realização de uma prática pedagógica consciente e não reprodutiva se faz necessário uma base teórica que lhe sirva de apoio. A base teórica se faz necessária para que a prática docente não se restrinja a prática pela prática (SAVIANI, 2009).

4- Qual a relação do trabalho com Projeto de Intervenção e a linha teórica do Materialismo Histórico e Dialético?

Professor Escola - PB

Quando nós entregamos o trabalho docente, a gente faz bimestral, então não se especifica tanto, mas agora por unidade, há esta relação, em que nos passos se vê a relação com o materialismo.

Professor Escola - PA

Na hora de preparar o material a gente observou os passos do Materialismo Histórico. Eu fico frustrado com a parte final do processo que seria na hora que me apropriei do conteúdo, a prática social final, eu não consigo acompanhar. Eu estou 35 quilômetros dos meus alunos, o convívio social é distante, eu moro longe. Essa parte do final do social eu fico curioso para saber como acontece. É bem nítido, a gente percebe a problematização, instrumentalização, a catarse para depois chegar à prática social final. Cada uma das fases é nítida, separada, quando o aluno coloca a dimensão, quando o aluno começa a ter esta visão, a relação. Na minha disciplina dá para ver bem isto, construção do materialismo histórico dentro do nosso projeto. Eu sinto não poder ver lá na frente à prática social final, do convívio do que ele aprendeu.

Professor Escola - PC

Ficou claro e nítido na construção do material. O material, a apostila utilizada na unidade, fica clara a relação com a teoria. E eu volto a falar da importância da prática interdisciplinar, tendo pessoas que fazem parte da equipe e que conhecem a teoria, muitas vezes o professor está preocupado com os conceitos, com o conhecimento de área, quando tem este suporte da teoria fica tudo mais fácil. Está nítida na constituição do material.

Para os docentes a relação do Projeto de Intervenção com a teoria está contida principalmente no material elaborado pelo grupo participante. Material que envolveu a discussão prévia do conteúdo a ser trabalhado e quais os objetivos para cada ano escolar. Para o professor PB, esta forma de elaboração está condizente com um maior detalhamento do percurso do docente e do aluno para a apropriação dos conhecimentos. Diferentemente dos outros planejamentos utilizados na escola que são desvinculados de uma corrente teórica, por isso o docente PB considera que o planejamento dentro da concepção materialista consegue especificar mais o conteúdo, ou seja, trabalhar com as várias categorias que compõe a totalidade da temática.

Para o professor PA a Unidade Didática é a fonte na qual estão expostos os cinco passos didatizados por Gasparin (2012) da Pedagogia Histórico-Crítica como forma de encaminhamento aos trabalhos pedagógicos, sendo os cinco passos um modo bem acessível de entender o Método Dialético de Marx (1990). O professor PC também corrobora com o pensamento de que no material elaborado estão os

indícios de atrelamento do projeto com a base teórica, quando observa na organização do material didático a dialética. No entanto, os docentes admitem que necessitam do apoio de uma equipe para a realização do planejamento nesta linha teórica. Este fato evidencia o pouco uso dos cinco passos da Pedagogia Histórico-crítica em aulas anteriores, e também a insegurança dos docentes em pautar-se no materialismo para a construção do conhecimento. Vale lembrar que nas DCEB do Paraná, o materialismo é a corrente teórica na qual os currículos escolares se embasam.

Além do planejamento escolar mais específico como lembra o professor PB e da elaboração de um material no qual estão expostos os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, como recordam os professores PA e PC, os docentes precisam perceber que a atuação em sala necessita estar condizente com a teoria, seja na dialética com os alunos, na retomada do conteúdo, na mediação e organização das atividades, no processo avaliativo. Não basta seguir o material, mas estar consciente dos objetivos da corrente teórica para que a atuação seja condizente com a teoria.

5.7 AS ÚLTIMAS ANÁLISES DAS ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA

Após os trabalhos desenvolvidos com as Unidades Didáticas em sala de aula, os alunos participantes foram submetidos novamente às quatro Atividades de leitura crítica. A aplicação destas Atividades teve como objetivo observar a leitura dos textos, diferenciados em quatro gêneros textuais, pelos estudantes de modo a identificar as intencionalidades dos discursos na forma de dimensões, tais como: política, religiosa, econômica, social, psicológica, cultural, histórica, afetiva, ideológica, etc.

Lembrando que no momento do planejamento das aulas os docentes receberam orientações para a práxis que contemplasse o conhecimento dos alunos das dimensões. Assim, sempre que necessário, durante o trabalho em sala de aula com o conteúdo, o docente dialeticamente com o aluno discutiria as possíveis dimensões presentes nos textos lidos, no intuito de criar o ato de uma leitura mais profunda do texto. Desta forma, entende-se que o aluno não mais fará uma leitura fragmentada do contexto vivenciado, ou seja, o estudante fará uma leitura mais completa do texto, no qual passa a utilizar os conhecimentos das leituras anteriores,

o conhecimento do contexto de produção, da situação vivenciada, para somente assim compreender aquilo que se lê.

A primeira Atividade de leitura crítica analisada no contexto de totalidade das respostas foi a da música “*Até Quando?*” do cantor Gabriel Pensador. A pesquisadora aplicou a Atividade após os alunos escutarem a música e assistirem um clipe com o acompanhamento da letra da canção. Somente então os alunos foram convidados a observar e apontar as possíveis dimensões presentes na letra da música. O resultado da atividade está presente na tabela 13 dividida em dimensões observadas pelos alunos do 8º ano e 9º ano escolar.

Tabela 13 – Dimensões apontadas pelos alunos participantes da letra da música “Até Quando?” Do cantor Gabriel Pensador. Escola A, B e C.

Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
26	Políticas	29	Políticas
12	Sociais	19	Sociais
6	Econômicas	3	Econômicas
4	Psicológicas	2	Afetivas
3	Afetivas	2	Psicológicas
2	Cultural	1	Cultural

Fonte: A autora.

Observa-se na tabela 13 que os alunos de ambos os anos escolares não divergem muito na escolha das dimensões. Os alunos apontaram a dimensão política como a dimensão mais presente com 26 apontamentos dos alunos do 8º ano e 29 dos alunos do 9º ano escolar. As demais dimensões foram distribuídas em: sociais, econômicas, psicológicas, afetivas e culturais. Houve uma maior distribuição entre as dimensões apontadas pelos alunos do 8º ano escolar, sendo 26 apontamentos para a dimensão política, 12 para as sociais, 6 para as econômicas, 4 para as psicológicas e 3 para as afetivas. Os alunos do 9º ano escolar optaram mais pela dimensão política, num total de 29 apontamentos, 19 sociais, 3 econômicas, 2 afetivas e 2 psicológicas.

A televisão ainda pode ser considerada o meio de apreensão de informações mais acessado pelos estudantes. Meio de comunicação que no momento da realização das Atividades veiculava a propaganda política presidencial. Desta forma, os alunos veem na política uma forma de solução, e ainda, a causa para o estado no

qual se encontra o país em que vivem. A segunda dimensão mais eleita pelos estudantes é a social, que se relacionam com trechos selecionados pelos estudantes, tais como: *A programação existe pra manter você na frente [...] da TV, Não adianta olhar pro céu com muita fé e pouca luta, lei do silêncio, lei do mais fraco.* Para os estudantes, as frases refletem o comportamento passivo de muitos brasileiros diante das situações sociais que afligem a maioria dos brasileiros em setores como: saúde, educação, moradia, trabalho.

As justificativas de alguns alunos das dimensões apontadas foram selecionadas mediante o critério de originalidade, ou seja, de não reprodução de trechos da música, lembrando que muitos alunos não justificaram as respostas, apenas elegeram as dimensões e os trechos da letra da música. Os comentários dos alunos se restringiram a justificar a dimensão política como sendo fator determinante para mudanças, como considera o aluno AA quando menciona a necessidade de mudança do mundo, das pessoas e do governo.

Aluno AA: Política: porque o mundo por inteiro ele não muda, mas se a gente se esforçar o mundo muda, mas o governo também tem que mudar também.

Aluno AB: Política: tem pessoas que nem meche com coisas erradas e estão sendo presa por causa de político corrupto.

Aluno AC: Político e econômico: porque as pessoas fazem protestos pra ganhar mais benefícios e os protestos são contra os políticos.

Aluno AD: Social: porque mostra os problemas e as diferenças na sociedade.

Aluno AE: A sociedade so leva porradas sociais.

Aluno AF: Porque fala muito para largar um objetivo ruim pelo que venha para melhorar o mundo.

Aluno AG: Porque estamos programados somos robôs da política!

Aluno AH: [...] o mundo ou sociedade está cega!

Os alunos AB e AC consideram que os políticos em si precisam mudar suas atitudes principalmente com relação à corrupção. No caso da dimensão social, os comentários dos alunos abrangem os problemas sociais, como é o caso da justificativa do aluno AD e dos alunos AE e AG que consideram que a sociedade é quem sofre as consequências da falta de atuação dos políticos. E ainda, os alunos AF e AH que consideram como dimensão social a cegueira da sociedade e a melhoria dos comportamentos humanos.

A contradição exposta com a letra da música, busca dos alunos o contraste entre a condição social de exploração relatada na música e a condição concreta vivenciada pelo aluno. Ao mesmo tempo, a contradição busca um posicionamento do aluno diante de questões como a: corrupção, violência, fome, política, educação.

A tabela 14 demonstra as dimensões apontadas pelos alunos do poema “A morte do leiteiro”. Nesta atividade, a pesquisadora leu para os alunos o poema, e os estudantes acompanharam a leitura com o texto escrito em mãos. Após a leitura, a pesquisadora pediu que os alunos identificassem as dimensões do discurso presentes no poema. Assim como na letra da música, a dimensão política foi a mais apontada pelos estudantes, sendo 13 apontamentos dos alunos do 8º ano e 20 dos alunos do 9º ano escolar.

Tabela 14 – Dimensões apontadas pelos alunos participantes no poema “A morte do leiteiro” de Carlos Drummond de Andrade. Escola A, B e C.

Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
13	Políticas	20	Políticas
9	Sociais	11	Sociais
8	Econômicas	4	Históricas
7	Afetivas	3	Econômicas
5	Psicológicas	3	Psicológicas
1	Histórica	2	Étnicas
		1	Cultural
		1	Afetiva

Fonte: A autora.

Todas as dimensões apontadas pelos alunos do 8º ano escolar também foram eleitas pelos alunos do 9º ano escolar. Já os alunos do 9º ano identificam no poema além das dimensões: políticas, sociais, históricas, econômicas, psicológicas, afetiva, as dimensões: cultural e étnica. A cultural advém segundo os alunos do hábito exposto no poema de trazer o leite na casa das pessoas, uma cultura que atualmente quase não está mais presente nas ruas. Este fato ficou claro na fala dos alunos durante a aplicação da atividade, com frases do tipo: *nossa!!! Antes entregavam na porta de casa, se fizer isso hoje alguém leva embora, rouba.*

Percebe-se nas falas dos alunos direcionadas a ela sobre o poema, que o termo étnico foi confundido com o termo ética. Os alunos se referiram à falta de “*étnica*” do homem assassino, quando na realidade queriam dizer “*a falta de ética do homem*”.

As justificativas para as dimensões se limitaram a expressões de descontentamento com a violência, com a política, e com a falta de entendimento do

poema por uma grande parte dos alunos. Por isso, muitos indicaram a dimensão, escolheram versos no poema, mas não conseguiram relacionar a frase com a dimensão, e ou ainda, não conseguiram definir o conceito que a dimensão proporcionava, e assim a compreensão foi limitada a reprodução do que já está presente no texto, a cópia de trechos.

Aluno AA: Porque não investe no que precisa.

Aluno AB: Porque fala de sangue, guerra...

Aluno AC: Não sei explicar, eu olhei e acho que é isso.

Aluno AD: Porque ele fala que matou um inocente.

Aluno AE: As dimensões que percebo são, pelo fato de se relacionar com história e acontecimento verdade.

Aluno AF: É uma dimensão política porque os políticos não tiram da rua gente má que derrama sangue inocente.

Aluno AG: Problema social que afeta toda sociedade.

Aluno AH: É uma história real e triste.

Aluno AI: A sociedade está assim VIOLENTA!

Portanto, nota-se que alguns alunos não compreenderam o poema, apenas elegeram a dimensão. Para os alunos a dimensão política seria responsável pela ordem social mediante investimentos nos diferentes setores. Já a dimensão social fica evidente na fala do aluno AG, quando se refere à violência e do aluno AB, que remete novamente à barbárie vivenciada pela população. O aluno AH considera o poema uma história real e triste, que reflete a violência presente na sociedade atual. A contradição exposta no poema buscou evidenciar o caráter histórico do trabalho, no qual as relações de exploração da mão de obra permanecem, o intuito foi de promover a observação do aluno da realidade de trabalho dos familiares. Também, o crescente caráter individualista das pessoas, cada vez mais preocupadas com a situação particular sem atuar em prol do coletivo.

A terceira leitura crítica realizada pelos alunos participantes foi de um vídeo que discutia o uso excessivo do celular, tema selecionado devido à proximidade que a temática possui entre os jovens. Após a exposição do vídeo os alunos foram convidados a identificar as dimensões do discurso e a justificar suas respostas. A dimensão social foi a que recebeu mais apontamentos dos alunos participantes, com 27 indicações dos alunos do 8º ano e 26 dos alunos do 9º ano escolar.

Tabela 15 - Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre o vídeo “Uso excessivo do celular”. Escola A, B e C.

Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
27	Sociais	26	Sociais
22	Psicológicas	14	Psicológicas
5	Econômicas	5	Culturais
1	Afetiva	1	Política
		1	Econômica

Fonte: A autora.

Observa-se que as percepções dos alunos das dimensões presentes nos gêneros apresentados são parecidas, elas oscilam entre a dimensão política, social, econômica e psicológica. No caso do gênero vídeo os alunos que até então indicavam a dimensão política como a mais presente, optaram por eleger a dimensão social. Desta forma, existe uma compreensão mais ou menos parecida da maioria dos alunos, que podem não entender o conceito da dimensão, mas percebem a temática tratada nos textos apresentados.

Enquanto os alunos do 8º ano acreditam na atuação da dimensão afetiva no vídeo, os alunos do 9º ano creem na presença da dimensão cultural e política. Para entender um pouco mais sobre o porquê os alunos escolheram estas dimensões, seguem abaixo as justificativas mais relevantes apresentadas para as dimensões eleitas. Vale lembrar que nem todos os alunos justificaram muitos apenas apontaram a dimensão. Do total de justificativas dos alunos, tiveram como critério de escolha, a originalidade, ou seja, não representam apenas a descrição ou cópia do que foi tido pelas pessoas no vídeo.

Aluno AA: Social: Porque muitas passa e até mesmo as crianças deixa de viver as brincadeiras dela de infância para ficar no celular etc.

Aluno AB: Porque as pessoas conversa mais pela internet, porque são ant-sociais.

Aluno AC: [...] mas também do razão, porque se não tem nada de interessante na vida real, pessoas procuram meios de entretenimento.

Aluno AD: Porque a sociedade esta ligada a isso, somos robôs da tecnologia.

Aluno AE: A sociedade obriga a pessoa a ter um, para a comunicação, para estar atualizado e a pessoa se ve escrava.

Aluno AF: Por causa do celular as pessoas perderam o diálogo o uso do celular excessivo é grave, eu sei disso porque estou com dor de cabeça, e dor nas costas porque fiquei as 12 horas no whatsapp.

Aluno AG: Psicológicas: porque depende das pessoas.

Aluno AH: Porque as pessoas estão viciando facilmente no celular

Aluno AI: Porque é um objeto material coisas que não podemos dar valor.

Aluno AJ: Deixa de falar com o próximo.

Aluno AK: Porque o vício é uma coisa psicológica, e acaba afetando o usuário em varias coisas do dia a dia

Aluno AL: Social: porque todos usam.

Aluno AM: Porque as vezes não interagimos com a sociedade para ficar no aparelho.

Aluno AN: Porque trata de varias pessoas viciadas no celular.

Aluno AO: Porque todos nos temos telefone e isso é do nosso mundo.

Aluno AP: Eu acho que hoje em dia você vê muitas pessoas no celular nem verem pra onde estão indo.

Aluno AQ: Pela manipulação das empresas de tecnologias para cada vez mais sermos consumismo e comprarmos cada vez mais.

Aluno AR: Econômicas: porque ninguém vive mais sem celular

Como justificativa para a dimensão social, os alunos participantes alegam que o uso do celular afeta o convívio social. Ainda, os alunos consideram que o uso excessivo do celular afeta o relacionamento entre as pessoas, assim como a saúde do sujeito ao atrelar os sintomas de dor de cabeça ao maior tempo dedicado ao uso do aparelho telefônico.

Outros alunos admitem que o homem atual não consegue viver sem este tipo de tecnologia, pois a vida não oferece algo mais interessante que o entretenimento proporcionado pelo aparelho, ou seja, a vida está tão difícil que muitos buscam no aparelho uma forma de fuga da realidade. Assim o aluno AO admite de modo conformista que o celular é uma necessidade natural, que não é preciso combater o uso do celular, pois é algo que faz parte da vida dos jovens.

A maneira como o homem utiliza a tecnologia deve ser observada, e por isso a indicação da dimensão psicológica, que considera o uso excessivo como vício, como alegam os alunos AM, AN e AP, e o aluno AK quando relatam que o uso do celular pode ser considerado um vício que afeta o psicológico da pessoa. A dimensão econômica é justificada pelo aluno AR. Segundo o estudante as pessoas necessitam consumir, o que acarreta o dispêndio financeiro.

A contradição exposta por este gênero buscou a reflexão dos alunos para o atual distanciamento das relações sociais, para o processo de individualização, na qual as pessoas deixam de relacionar-se pessoalmente e preferem o uso do instrumento tecnológico. Desta forma, as pessoas desvirtuam o real uso do aparelho e colaboram para o processo de individualização que o sistema capitalista atual quer para a manutenção da exploração humana.

O gênero *charge* foi utilizado na Atividade de leitura crítica, tanto nas primeiras atividades como nas últimas. Foram utilizadas três *charges*, para a análise o gênero foi dividido em três partes, na qual são expostos os comentários dos alunos

para cada *charge* utilizada na Atividade. A tabela 16 traz as dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre a primeira *charge*. Na primeira *charge* os alunos do 8º ano consideram que a dimensão social está mais presente, com 29 apontamentos, já os alunos do 9º ano divergem nesta indicação, quando 15 alunos apontaram para o fator psicológico como predominante.

Tabela 16 – Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre a primeira *charge* da Atividade de leitura. Escola A, B e C.

Qtde	Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
	Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
29		Sociais	15	Psicológicas
9		Psicológicas	13	Sociais
6		Culturais	5	Políticas
3		Econômicas	2	Étnica
1		Histórica	2	Econômica
1		Étnica	1	Histórica
1		Política		

Fonte: A autora.

Outra divergência está no fato do 8º ano escolar eleger a dimensão cultural como dimensão presente na *charge*, o que não ocorre com os alunos do 9º ano escolar. Nos dizeres abaixo é possível observar as justificativas dos alunos para a escolha das dimensões.

Aluno AA: Social: porque envolve a sociedade inteira.

Aluno AB: Porque fala de obesidade que tudo aquilo que ele come é saudável para ele.

Aluno AC: Porque cada dia está tendo mais coisas com gorduras.

Aluno AD: Porque cada dia tem mais opções de coisas para comer.

Aluno AE: Porque está afetando a sociedade.

Aluno AF: Porque o tiozinho tá comendo coisas que não faz bem.

Aluno AG: Porque fala sobre o povo brasileiro e que eles estão cada vez mais gordos é a alimentação.

Aluno AH: Porque ele deixa a vida social com os amigos para assistir televisão e comer.

Aluno AI: Porque a obesidade está sendo comum hoje em dia.

Aluno AJ: Na verdade, eu acho que por causa da propaganda, e os comerciais, influencia a população.

Aluno AK: Psicológica: porque só quer ficar sentado comendo.

Aluno AL: Porque as pessoas do Brasil estão muito acostumadas a não sair de frente da TV.

Aluno AM: Porque tem muitas pessoas que só penso em comer e não de fazer exercícios físico.

Aluno AN: Porque as pessoas ficam na frente da TV quando vão comer e não prestam atenção na quantidade de comida que estão ingerindo, por isso engordam.

Aluno AO: Porque não percebem o tanto que estão comendo.

Aluno AP: Porque a pessoa se sente excluída das coisas e desconta tudo na comida

Aluno AQ: Porque ele não concorda que está gordo.

Aluno AR: Econômicas: porque as pessoas mais pobres estão comendo essas coisas.

Aluno AS: Porque os brasileiros estão gastando demais com comida.

Aluno AT: Pois as pessoas decide suas ações e as vezes decide bem ou mal.

Aluno AU: Cultural: Porque nós não estamos se alimentando direito.

A temática da obesidade presente na primeira *charge* é entendida pela maioria dos alunos participantes como dimensão social. Segundo os alunos, a obesidade afeta a sociedade como um todo, o que representa um problema social. Ao mesmo tempo os alunos admitem que a responsabilidade para este problema social estaria na alimentação e na falta de exercícios, por isso a fala do aluno AC e aluno AF quando dizem que as pessoas não consomem alimentos saudáveis. Os alunos AH e AM consideram que os homens preferem ficar diante da televisão para comer, ao invés de relacionar-se com outras pessoas ou ainda fazer exercícios físicos.

Outra dimensão bem considerada pelos alunos foi a psicológica. Para os alunos, o fato de o personagem ficar sentado em frente à TV, ou ingerir mais alimentos que necessita seriam as razões para atrelar a *charge* a esta dimensão. Pensamento também exposto pelos alunos AL, AN ao considerar que as pessoas ao permanecerem diante da televisão, acabam ingerindo mais comida do que necessitam.

Já o aluno AP diz que é psicológico porque as pessoas usam a comida como meio de superação das mazelas vivenciadas. Nas justificativas também estão presentes a dimensão econômica, na qual o baixo poder aquisitivo faz com que as pessoas consumam produtos menos saudáveis que na maioria são muito calóricos. A dimensão cultural é lembrada pelo aluno AU quando considera que o fato cultural precisa ser mudado.

A contradição que envolve a primeira *charge* pode ser entendida mediante o cenário de fome e pobreza presente em muitos lares brasileiros e em outros países como a África. O aluno precisa perceber que existe a intencionalidade das empresas capitalistas em divulgar os alimentos que trazem um grande retorno financeiro. Com esta *charge* o aluno pode perguntar-se como é a relação dele com a alimentação e buscar hábitos mais saudáveis.

Na tabela 17 estão presentes as dimensões encontradas pelos alunos na segunda *charge*. As dimensões mais presentes de acordo com os alunos são a econômica, social e política. Os alunos do 8º ano escolar ainda consideram a presença da dimensão psicológica e étnica na *charge*. Já os alunos do 9º ano apontam a dimensão afetiva para a *charge*, além das dimensões: econômica, social, política, cultural e histórica.

Tabela 17 – Dimensões apontadas pelos alunos participantes sobre a segunda *charge* da Atividade de leitura. Escola A, B e C.

Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
22	Econômicas	21	Econômicas
10	Sociais	11	Sociais
6	Políticas	7	Políticas
4	Históricas	1	Cultural
2	Psicológicas	1	Afetiva
2	Étnicas	1	Histórica
2	Culturais		

Fonte: A autora.

A maioria dos alunos optou pela dimensão econômica, pois a temática que envolve a segunda *charge* é o uso de um produto impróprio por algumas empresas de laticínio no intuito de ganhar mais rentabilidade na produção final. Para a realização desta atividade a pesquisadora leu a *charge* e contextualizou cada temática. A Intervenção foi necessária para a compreensão do contexto de produção da *charge*, já que os alunos quase não assistem noticiários, e sim, programas de entretenimento, visto que muitos não sabiam do ocorrido que foi transformado em *charge*. A partir da contextualização os alunos elegeram as dimensões que melhor representavam a *charge*.

Alguns alunos apenas descreveram a *charge* ou relataram o contexto de produção. Dentre os comentários dos alunos foram selecionados os que além de indicar uma dimensão, escreveram uma justificativa para a escolha. Para a dimensão econômica, as considerações ficaram a cargo do fator gasto, ou seja, os alunos relacionaram o econômico com as despesas das pessoas.

Percebe-se nos dizeres dos estudantes que a dimensão econômica fica muito restrita ao fato em si da *charge*, não existe consideração mais aprofundada sobre o

assunto que demonstre o conhecimento do conceito na qual está inserida a dimensão econômica. As justificativas mais abrangentes ficam por conta de dois alunos que citam a dimensão social como marcante na *charge* devido à intenção das empresas em arrecadar mais proventos, como considera o aluno AR e ainda do aluno AP quando consideram que no leite existem muitas misturas que podem prejudicar a saúde, sendo este um problema social. Mesmo assim, percebe-se que são considerações muito pontuais, sobre o fato em si sem abranger para outros setores da economia.

Aluno AA: Econômico: Porque foi produzido com uma coisa que não faz bem pra nós etc...

Aluno AB: Porque eles estão economizando

Aluno AC: Porque no leite colocaram cabreia

Aluno AD: Porque o leite não fazia bem podiam jogar fora.

Aluno AE: Porque fala de coisa estragada.

Aluno AF: Porque o leite de hoje em dia tem uréia.

Aluno AG: Porque serve para desentupir pia.

Aluno AH: Porque tudo o que vai para os pobres são assim com algum defeito.

Aluno AI: Porque ela não vai precisar ficar comprando desentupidor de pia é só colocar leite longa vida.

Aluno AJ: Porque as empresas colocaram ureia no leite so para vender e para ganhar mais dinheiro.

Aluno AK: Porque ele não queria gastar dinheiro.

Aluno AL: Porque o leite longa vida contém muita ureia um perigo para nós.

Aluno AM: Porque assim não precisa gastar com encanador.

Aluno AN: Porque quanto menos as pessoas gastam é melhor.

Aluno AO: Porque ele poderia comprar um produto certo pra isso.

Aluno AP: Social: Porque o leite ultimamente tem muitas misturas e conservantes, que pode prejudicar a saúde das pessoas, problemas da sociedade.

Aluno AQ: Porque as pessoas não tava pensando na nossa saúde mas sim no dinheiro.

Aluno AR: Porque a sociedade tem que começar a perceber que empresas so querem dinheiro e não o bem estar da sociedade.

Aluno AS: Psicológico: Porque avia diureia no leite longa vida como vemos na charge e isso pode afetar o psicológico da pessoa.

Aluno AT: Históricas: Porque foi feita a charge na época que descobriram que na mistura do leite tinha ureia e invés de alimentar ele estava servindo para outras coisas.

Aluno AU: Porque afeta o passado de quando colocaram ureia no leite.

Aluno AV: Política: Porque está afetando o consumidor.

Aluno AW: Porque para render mãos o leite algumas empresas estavam colocando coisas inadequadas no leite.

Aluno AX: Pois a fiscalização do governo não foi rígida o suficiente e assim as empresas fazem o que querem para produção ficar mais barata.

Aluno AY: Porque os fiscais deveriam deixar tudo em ordem não permitindo essa irregularidade.

Para as outras dimensões eleitas pelos estudantes, observa-se que a dimensão psicológica posta pelo aluno AS está relacionada ao uso de produtos químicos na alimentação. A dimensão histórica para o aluno AT está relacionada ao fator tempo, por ser uma coisa do passado, e por isso histórica.

Desta forma, as dimensões são utilizadas pelos alunos apenas para tentar explicar o fato pontual, não havendo uma relação com o cotidiano, com a realidade vivenciada pelos estudantes como nos alerta Gasparin (2012), Marx (1990), Saviani (2011), ou ainda, que demonstre uma leitura mais aprofundada sobre o fato, com a formação da consciência como considera Leontiev (2001), Luria (1987), Vigotski (2010).

A contradição evidenciada nesta *charge* busca a reflexão do aluno para a questão dos interesses econômicos das empresas em lucrar independente dos males que causem aos seres humanos, ou ainda, à natureza e aos animais. O aluno pode então indagar-se com relação ao comportamento pessoal diante do dinheiro, por exemplo.

A terceira e última *charge* da Atividade de leitura teve como resultado as dimensões citadas na tabela 18 pelos alunos participantes. Tanto os alunos do 8º ano, como os alunos do 9º ano escolar consideram que a presença das dimensões políticas, sociais, econômicas e psicológicas na terceira *charge*, sendo a dimensão política a mais presente com 24 apontamentos feitos pelos alunos do 8º ano e 36 pelos alunos do 9º ano escolar. Os alunos do 9º ano acrescentaram a dimensão afetiva em suas considerações sobre a *charge*.

Tabela 18 – Dimensões apontadas pelos alunos participantes na terceira *charge* da Atividade de leitura. Escola A, B e C.

Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano	
Qtde	Dimensões	Qtde	Dimensões
24	Políticas	36	Políticas
10	Sociais	7	Sociais
10	Econômicas	2	Psicológicas
3	Psicológicas	2	Econômicas
		1	Afetiva

Fonte: A autora.

Nos dizeres abaixo estão os comentários realizados pelos alunos participantes que justificam as escolhas das dimensões da terceira *charge*. Para os

estudantes a dimensão econômica envolve a compra de aparelhos novos aos hospitais públicos e a classe social, como alegam os alunos AA e AB, que consideram errado o uso de aparelhos alternativos e do aluno AB ao observar que existe uma diferença de consideração entre os hospitais públicos e privados, no que concerne a investimentos.

Para a dimensão política, os alunos consideram a atuação do governo como fundamental para a melhoria das condições de atendimento dos hospitais públicos, como coloca o aluno AC ao lembrar que o governo precisa comprar equipamentos ao invés de desviar o dinheiro público. O aluno AD, o aluno AG e o aluno AL também ressaltam a necessidade de atenção do governo para a manutenção dos hospitais já que arrecadam impostos para atender a população.

Aluno AA: Econômica: Porque invés de comprar outro ou mandar arrumar uso outros tipos de aparelho não e certo.

Aluno AB: Porque os hospitais de municípios são assim tudo quebrado mais com os ricos não são assim.

Aluno AC: Político: Porque o governo que deveria ter comprado os equipamentos, e invés dele tem dizviado dinheiro.

Aluno AD: Porque os políticos só em veste neles e esquece dos outros.

Aluno AE: É errado fazer com o celular porque com o celular pode trazer algumas doenças.

Aluno AF: Porque não tem atendimento certo.

Aluno AG: Pois o equipamento de endoscopia está estragado mostra que o governo não manda verba no hospital que por sinal é público.

Aluno AH: Porque as maquinas do hospital não esta arrumada esta tudo quebrada.

Aluno AI: Isso ocorre pela roubalheira política que faz que o dinheiro não chegue ao setor responsável pela saúde.

Aluno AJ: Pois o governo gasta dinheiro atoa e quando é para coisa seria não tem.

Aluno AK: Porque o governo não da assistência a saúde do povo.

Aluno AL: Porque com tantos impostos pago pela sociedade o hospital publico era pra ser melhor, com condições melhores.

Aluno AM: Os políticos não liberam verba suficiente para hospitais e investem em outras coisas e muitas vezes essa verba é desviada.

Aluno AN: Econômica e política: pois fazem um monte de coisa que não presiza, mas o ensino publico a saúde publica que é bom não faz nada.

Aluno AO: Porque não fornece os materiais básicos para os médicos.

Aluno AP: Sociais: Porque muitos hospitais tem maquinas mais estão quebradas.

Aluno AQ: Mostra como são tratados os pacientes da rede pública.

Aluno AR: Porque todos precisa de usar o hospital público.

Aluno AS: Porque os hospitais não estão com equipamentos bons, sempre que quebra demora mais de mês para comprar outro novo.

Aluno AT: Psicológica: Porque tem uma pessoa passando mal e o médico quer filmar o estômago do paciente com o celular.

Observa-se que apesar da crítica ao governo, os alunos não ressaltam nenhum conhecimento sobre leis que estariam presentes na constituição brasileira, o

que confere à justificativa dos alunos um discurso que reproduz a fala dos próprios políticos no momento das campanhas eleitorais. A falta de justificativas embasadas em conhecimento científico está presente também nas outras dimensões.

A dimensão econômica e política são consideradas pelos alunos como solução para a melhoria do ensino público e da saúde que sofrem descaso dos representantes governamentais. Portanto, existe a percepção da dimensão ou dimensões, mas não se observa um aprofundamento nos conhecimentos de cada dimensão. Os dizeres apenas refletem discursos prontos, ou seja, os conceitos ainda são vagos aos alunos. Mesmo assim, percebe-se um avanço em relação às primeiras Atividades, nos quais quase nenhuma dimensão foi apontada.

A contradição que pode ser evidenciada com o uso desta *charge* está no descaso com ambientes frequentados pela maioria da população mais carente, como é o caso dos hospitais públicos. O aluno pode refletir sobre a situação dos hospitais particulares, por exemplo, ou ainda, de ambientes nos quais o recurso governamental é utilizado sem tantas restrições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trilhar da pesquisa permite constatar que vários são os fatores que interferem na leitura dos alunos, sendo assim, não é possível determinar apenas uma ação para sanar a problemática, pois os alunos participantes estão envolvidos em um cenário de desestímulo ao processo de leitura que perpassa o ambiente escolar.

Observa-se, nos resultados, que os estudantes carecem do contato com ambientes culturais que possam ampliar a visão de mundo, e conseqüentemente, contribuir para a leitura dos diferentes textos em todas as disciplinas do currículo. Ambientes como: teatro, cinema, exposições culturais, museus, oficinas musicais, feiras, mostras de arte, são locais propícios para que o docente mediador desenvolva a problematização do conteúdo científico. No entanto, as escolas participantes não apresentam formas de superar a leitura ingênua dos estudantes, pois não oferecem meios para o contato com estes ambientes. Ao mesmo tempo, não oferecem aos profissionais meios físicos e didáticos de desenvolver a práxis em sala de aula.

A pesquisa demonstra que a dificuldade encontrada em desenvolver a leitura crítica nos estudantes está também na sociedade atual. Neste contexto, ainda perdura o processo de exploração do trabalho, do qual a alienação impossibilita o homem de perceber a própria condição de ser manipulado. Neste cenário, a leitura é desestimulada, sendo sua realização para fins de divulgação de discursos dominantes. Nota-se que no discurso dos estudantes está presente a alienação, na qual o consumismo e o individualismo são percebidos pelos discentes como condições normais e necessárias para a sobrevivência.

O fato de a pesquisa ter como objeto o projeto governamental OBEDUC, não impediu a pesquisadora de tecer críticas às possíveis intencionalidades do governo em ampliar meios para a divulgação da base de dados do INEP, como também de considerar que pode haver distorções entre o que o IDEB apresenta e a realidade escolar. Diante deste contexto, a pesquisa trilhou por caminhos divergentes da proposta governamental de educação pelo consenso, pois buscou desenvolver nos alunos participantes a leitura crítica, de forma a consolidar o papel formativo que a escola ainda possui.

Observa-se que o uso indiscriminado do IDEB como referência de classificação escolar, pode resultar em uma leitura errônea da realidade escolar.

Primeiro porque o indicador não reflete a realidade vivenciada pelos profissionais da educação e nem dos alunos, muito menos colabora para reduzir as dificuldades da leitura e ou do raciocínio lógico. Segundo, porque várias pesquisas apontam para a fragilidade da coleta dos dados do IDEB que podem ser manipulados conforme o interesse de cada instituição escolar, ou mesmo pelo próprio governo, que divulga os dados sem o cuidado em fornecer suporte físico e formativo para a escola.

Percebe-se nas respostas dos questionários socioeconômicos que os alunos possuem acesso à informação, advinda da *internet* e da televisão. Infelizmente, estes recursos tecnológicos não representam aprendizado aos alunos, apenas entretenimento. Nota-se a necessidade da mediação para o desenvolvimento do saber. Somente o acesso aos recursos não promovem o desenvolvimento do conhecimento, se faz necessário a sistematização e organização do ensino, que é função da escola.

Portanto, o docente no papel de mediador do conhecimento pode agir de forma a constituir situações propícias ao desenvolvimento do ato de ler. Para tanto, as formações docentes necessitam visar o conhecimento que envolva a práxis educativa, a união entre a teoria e a prática. A formação acadêmica científica é essencial ao profissional da educação, mas sem a práxis, as metodologias de ensino se esvaziam com o tempo, tornando as aulas rotineiras e reprodutivistas.

Para que se realize a leitura crítica, o professor necessita desenvolver nos alunos a percepção das diferentes dimensões presentes nos textos. Para isso, o aluno deve ter consciência de que a leitura é histórica e social, e por isso, mutável e dinâmica. No qual os diferentes contextos desencadeiam diferentes significados às palavras. Assim como não há compreensão de um fenômeno isolado, o aluno precisa perceber a necessidade de um contexto para entender o significado da palavra.

Desprovidos da leitura crítica, os alunos nas primeiras atividades não apontaram dimensões em suas respostas. Percebe-se apenas a descrição e ou reprodução de discursos do senso comum, não elaborados. Na segunda fase de atividades de leitura crítica, após o desenvolvimento dos Projetos de Intervenção em leitura, o receio por apontar uma dimensão desapareceu. Este fato levou a pesquisadora a indagar-se com relação ao conceito das dimensões. Será que os alunos possuíam consciência da dimensão que cada conceito abrange? Ou o apontamento foi aleatório?

A segurança em considerar que houve uma percepção das dimensões por parte dos alunos advém das justificativas das dimensões apontadas por alguns estudantes. É possível verificar que os alunos mantêm coerência com a temáticas dos textos ao apontar as dimensões. No entanto, percebe-se a necessidade de mais ações que dinamizem a leitura consciente dos alunos, para que eles possam justificar suas opiniões com o uso do conhecimento científico.

Com relação às práticas docentes, observa-se nos protocolos de observação das aulas que houve um trabalho intensivo com os conteúdos científicos, mas faltou um trabalho docente que pudesse fazer o aluno refletir sobre as relações concretas do conteúdo com a realidade vivenciada, de forma a conceber inter-relações entre o saber científico e as várias dimensões que o compõem.

Apesar do Materialismo Histórico e Dialético fazer parte das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, os docentes admitem pouca organização do trabalho docente nesta linha teórica. Sabe-se que as instituições participantes estão jurisdicionadas ao Estado do Paraná, cujas DCEB possuem o Materialismo Histórico e Dialético como base teórica. Chama a atenção o fato de que este tipo de organização e sistematização do ensino já deveria ser utilizado pelos docentes, no entanto se mostra como algo novo. Assim, falta aos professores no ambiente escolar um acompanhamento mais próximo no momento da elaboração dos planejamentos docentes, assim como, de formação complementar sobre o método dialético.

Dentre os entraves à realização da pesquisa, pode-se citar o curto espaço de tempo entre a primeira e segunda fase de Atividades. Os Projetos de Intervenção em leitura necessitam ser mais longos, de preferência contínuos para que se possa transformar a leitura superficial dos alunos em leitura crítica. Nota-se que no período do fim do ano os alunos estão cansados e pouco participativos.

Não cabe ao pesquisador que busca um entendimento a partir do materialismo ser apenas observador do objeto, é preciso estar imerso na realidade que envolve a problemática, para que se tenha uma visão da totalidade que envolve o objeto. Somente assim é possível analisar as diversas categorias, no caso da leitura, as contradições presentes no ambiente escolar que impossibilitam o ato de ler. A ação coletiva deve visar à transformação da leitura superficial, no entanto, o agir necessita ser coletivo, pois os desafios são enormes, e os resultados podem garantir uma sociedade mais igualitária, mais humana. A pesquisa busca colaborar

para que mais investigações sejam realizadas nos ambientes escolares, em forma de ação, para que se promova a transformação da realidade pela educação, num modo de superação das adversidades encontradas por todos que buscam a melhoria da educação visando o desenvolvimento humano.

Entende-se que a formação escolar deva proporcionar a resistência ao que o sistema tenta nos impor. Assim como, ao sistema de controle atitudes disseminado por diferentes mídias e tecnologias, presentes também no ambiente escolar. Visa-se rechaçar as formas de adaptação presente no processo de ensino e aprendizagem, e ressaltar o trabalho do professor mediador, essencial para o aprofundamento dos conteúdos escolares e para a ampliação da visão de mundo dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ADOLFO, S. P. Literatura e visão de mundo In: REZENDE, L. A. (org.) **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007. p. 25-36.
- ALMEIDA, L. C; DALBEM, A; FREITAS, L. C. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação Sociologia**. Campinas, v.34, n.125, p. 1153-1174, out/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87330049008.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 39, n.1, p. 177-194, jan/mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2014.
- ASSUMPÇÃO, M. C; DUARTE. N. A arte e o ensino de literatura na educação escolar. **Contexto**, Vitória, n. 27, 2015/1. p. 238-258.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNARDES, M. E. M; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.2, p. 315-342, jul/dez, 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 09 mar. 2015.
- BERNARDES, M. E. M. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. **Psic. Da Ed.** São Paulo, 26, p. 67-85. 1º sem de 2008, Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a05.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.
- BEZERRA, G. F; ARAUJO, D.A.C. Sobre a Linguagem: Considerações sobre a Atividade Verbal a Partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Temas em Psicologia** – p. 83-96. 2013, Vol. 21, nº 1. DOI: 10.9788/TP2013.1-06. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n1/v21n1a06.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2015.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2014.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: <http://minhateca.com.br/joaoricardoatm/Muitos+muitos+livros/Bottomore*2c+Tom+%28org%29+-+Dicion*c3*a1rio+do+Pensamento+Marxista,94505205.pdf>. Acesso em 10 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SAEB; Inep, 2011. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2014.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do Trabalho no Século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção; seleção apresentações e notas de Vinícius Dantas.** São Paulo: Duas cidades. Ed. 34, 2002. Coleção Espírito Crítico. p. 81-90.

_____. **Literatura e sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido_-_Literatura_e_Sociedade.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2014.

CAPES. OBEDUC. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Meta: avaliação.** p. 271-296. 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>>. Acesso em 16 nov.2014. p. 271-296.

COELHO, M. I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ,** Rio de Janeiro, v.16, n.59, p. 229-258, abr/jun 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

COSTA, N. B. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **D.E.L.T.A.** vol. 16, N.1, p. 27-54, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100002>. Acesso em: 14 out. 2014.

DICIONÁRIO MICHAELIS online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sociedade>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DICIONÁRIO MARXISTA online. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marx.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A Individualidade Para-Si** : Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. Campinas: Editores Associados. 1993.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, U. **Os Limites da Interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**. Campinas, vol 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio**: aval. pol. públ, Educ, Rio de Janeiro, v. 21, n 78, p. 11-34, jan/mar 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas – INEP/MEC. p. 1-5. [2011]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FERREIRA, M. C. C; PADILHA, A. M. L. **Condições reais e necessárias de leitura, compreensão e produção de textos de alunos do Ensino Médio**. s/p. 2012. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~ampadilh/condicoes-reais-e-necessarias.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FERREIRA, N. B. de P; DUARTE, N. Literatura e Educação: uma análise marxista. **Cadernos de Campo**. N.13, p. 125-136, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5141>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FERREIRA, N. B de P. A arte e a formação humana. Implicações para o ensino de literatura. In: MARTINS, L.M. DUARTE, N.(orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-08.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FIGUEIRA, P. A. **Economistas Políticos**. São Paulo: Musa Editora; Curitiba: Segesta Editora, 2001. v.8.

FONTANIVE, N. S. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio**: aval. Pol. Publ, Educ. Rio de Janeiro, v.21, n 78, p. 83-100, jan/mar 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0413.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. V. 3. N.3, p. 393-405. Itajaí, set/dez. 2003.

_____. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas, SP, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; VERDINELLI, M. M. **Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. s/p. 2006. p. 6. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss18_06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

GERALDI, J. W. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar em revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S/A, 1979.

GUERRA, Y. No que se sustenta a falácia de que “na prática a teoria é outra?”. **2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Unioeste: Cascavel. p. 1-14. Out, 2005. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/Projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/servico_social/mss20.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2014.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.** Ago 2006, vol.22, n..2, p. 201-209. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2015.

HOBSBAWN, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INUMAR, L. Y; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan/dez 2004. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/92>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

KRAWCZUK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** Campinas, v.35, n. 126, p. 21-41, jan-mar 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 jun. 2014.

KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, S. A. S; KAEGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**: aval. Pol. Púb. Educ, Rio de Janeiro, v.17, n.62, p. 109-134, jan/mar 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Cascavel, PR: Livros Horizonte. Centro de confecção de material em braile. Julho, 2001. Tradução Manuel Dias Duarte. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/malafaia/Livros/Alexis+Leontiev+-+O+Desenvolvimento+Do+Psiquismo,1451653.txt>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011. Disponível em: <<http://sergiolessa.com/Livros2012/intrfilmr2ed.pdf>>. Acesso em 16 out. 2014.

LIMA, K. R. S; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels In: LUCENA, C; SILVA JUNIOR, J. dos R. (org.) **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012.

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

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

MARCHESINI, A et al. **Correntes da Teoria literária**. 2014. Disponível em: <lacaneando.com.br/correntes-da-teoria-literaria>. Acesso em: 08 set. 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINS, C. B. Em defesa do conceito de sociedade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2013, vol.28, n.82, p. 229-246. ISSN 0102-6909. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n82/v28n82a14.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. 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.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. V. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004 a.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Unicamp, 2011.

_____. Manifesto do partido comunista. Ebook. 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Edições progresso - Editorial "Avante!" Moscovo: Lisboa, 1990. Disponível em: <<http://www.marxist.org/portugues/marx/1867/capital/#sthash.cuMShOHs.dpuf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.20, n.76, p. 587-606, jul/set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n76/09.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2005.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

PARANÁ. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

PETERNELLA, A; GALUCH, M. T. B. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo.** Maringá: Eduem, 2012.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.2, p. 283-292. 2012. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewarticle.php?id=1060>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores vivências teórico-práticas**. Londrina: Editora EDUEL, 2009.

REZENDE, L.A; FRANCO, S.A.P. Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso**. Piracicaba. 23(56), p. 21-33, jan.-abr. 2013. ISSN Impresso 0103-7676 ISSN Eletrônico 2236-9767.

ROCHA, M. L; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 23(4). p. 64-73, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/167547969/Pesquisa-Intervencao-e-a-Producao-de-Novas-Analises>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

RUBINSTEIN, S. L. **El pensamiento y los caminos de su investigación**. Uruguay: Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SARAIVA, M. A; COSTA-HÜBES, T. C. Análise do processo de aquisição da leitura e da escrita em turmas do 1º ano do ensino fundamental. In. **Anais Eletrônicos 14ª jornada regional e 4ª jornada nacional de estudos linguísticos e literários: 'As Línguas em Diálogo: Desafios e Perspectivas na Atualidade**. Marechal Cândido Rondon/PR: UNIOESTE, 2011. ISSN 2237-3292.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Ver-Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. **Autêntica**: Belo Horizonte, 2001.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: 1999.

SOARES, J. F; XAVIER, F. P. Pressupostos Educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação Sociologia** Campinas, v. 34, n 124, p. 903-923, jul-set 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

SOUZA, G. T. Gêneros discursivos em marxismo e filosofia da linguagem. **the ESPECIALIST**, vol. 24, nº especial, p. 185-202, 2003. Disponível em: <http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/24_special_2003/ARTIGO11.PDF>. Acesso em: 14 out. 2014.

SOUZA, S. P; GIROTTO, C. G. G. S. Modos de ler e ações de leitura. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 27, p.57-70, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919 Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de

professores. Disponível em:

<www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/598/672>. Acesso em: 27 set. 2014.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

Disponível em:

<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

_____. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente**. São Paulo, SP: Martins Editora, 2010.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. eBooksBrasil, 2002. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: [http: <www.jahr.org>](http://www.jahr.org). Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Obras esgotadas Tomo III**. Moscou, 1960. Disponível em: <www.taringa.net/perfil/Vygotsky>. Acesso em: 11 mar. 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set/dez 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

APÊNDICE A1 – Termo de consentimento livre esclarecido (alunos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: concretizando possibilidades de leitura crítica na Educação Básica**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu filho(a) para participar da pesquisa **LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: concretizando possibilidades de leitura crítica na Educação Básica**, a ser realizada no Colégio Estadual *****. O objetivo da pesquisa é aplicar Projetos para melhorar a leitura dos alunos. 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 29 perguntas sobre as condições socioeconômicas da família, a infraestrutura da escola e sobre leitura. Para responder este questionário o aluno deverá apenas assinalar as opções; também deverá responder dois exercícios durante a aula, no qual o aluno fará a leitura um pequeno texto e de uma imagem e escreverá o que entendeu, isso no começo de agosto e outro no final de novembro; também participar na escola durante a aula de um projeto de leitura, onde o professor trabalhará o conteúdo com materiais diferenciados (imagens, vídeos, computador, jogos) no intuito de melhorar a leitura e a interpretação dos alunos.

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 pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Os benefícios esperados são a melhoria do nível de leitura 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, Rosangela Miola Galvão de Oliveira, Rua Duarte Coelho nº 130, Jardim Sabará, Londrina, Pr, telefone: 3357-1413 ou 9603-9090 (TIM), e-mail: rmgalvao2012letras@gmail.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, 16 de Maio de 2014.

Pesquisadora Responsável – Rosangela Miola Galvão de Oliveira

RG: 5.201.672-0

_____ (Nome por extenso do responsável pelo estudante), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que meu filho ou minha filha participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica):

Assinatura do aluno (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: 16 de Maio de 2014.

APÊNDICE A2 – Termo de consentimento livre e esclarecido (professor)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: concretizando possibilidades de leitura crítica na Educação Básica**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do projeto “**LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: concretizando possibilidades de leitura crítica na Educação Básica**”, a ser realizado no Colégio Estadual *****.

O objetivo da pesquisa é observar a aplicação de projeto de Intervenção direcionada a melhoria da leitura dos alunos e conseqüentemente ao processo de ensino e aprendizagem. A sua participação será muito importante e ela se dará da seguinte forma: o (a) professor (a) irá ministrar aulas do projeto de Intervenção de leitura, em que trabalhará o conteúdo estabelecido com materiais diferenciados (imagens, vídeos, computador, jogos) no intuito de promover a melhoria da leitura, sendo que estas aulas observadas servirão para a análise do aprimoramento dos alunos com relação à leitura, também serão observados e analisados os planos de aula desenvolvidos por você professor(a) durante a aplicação do projeto de Intervenção no intuito de averiguar se o embasamento teórico é também observado na condução das atividades práticas.

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, interpretação 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 Mestrado em Educação, Rosângela Miola Galvão de Oliveira, Rua Duarte Coelho nº 130, Jardim Sabará, Londrina, Pr, telefone: (43) 3357-1413 ou cel (43) 9603-9090 (TIM), e-mail: rmgalvao2012letras@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, 13 de Agosto de 2014.

Aluna Pesquisadora Responsável – Rosângela Miola Galvão de Oliveira

RG: 5.201.672-0

_____ (Nome por extenso do professor (a) participante, tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do professor (a): _____

Data: 13 de Agosto de 2014.

APÊNDICE A3 - Questionário



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 SEM RENDA NO MOMENTO
2 ATÉ 260,00
3 DE R\$ 261,00 A R\$ 780,00
4 DE R\$ 781,00 A R\$ 1.300,00
5 DE R\$ 1.301,00 A R\$ 1.820,00
6 DE R\$ 1.821,00 A R\$ 2.600,00
7 DE R\$ 2.601,00 A R\$ 3.900,00
8 NÃO SEI INFORMAR

- 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 À 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, QUAIS? _____

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?

(pode escolher mais de uma opção)

- 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?

(pode escolher mais de uma opção)

- 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: (pode escolher mais de uma opção)

- 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: (pode escolher mais de uma opção)

- 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 A4 – Atividades de leitura – 1ª fase - Poema



Colégio _____
 Nome do aluno: _____ ano: _____ nº _____

1- Leia o texto abaixo:**EU ETIQUETA**

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 Um nome... estranho.
 Meu blusão traz lembrete de bebida
 Que jamais pus na boca, nessa vida,
 Em minha camiseta, a marca de cigarro
 Que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produtos
 Que nunca experimentei
 Mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 De alguma coisa não provada
 Por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 Minha gravata e cinto e escova e pente,
 Meu copo, minha xícara,
 Minha toalha de banho e sabonete,
 Meu isso, meu aquilo.
 Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 São mensagens,
 Letras falantes,
 Gritos visuais,
 Ordens de uso, abuso, reincidências.
 Costume, hábito, permência,
 Indispensabilidade,
 E fazem de mim homem-anúncio
 itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Trocá-la por mil, açambarcando
 Todas as marcas registradas,
 Todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 Eu que antes era e me sabia
 Tão diverso de outros, tão mim mesmo,

Ser pensante sentinte e solitário
 Com outros seres diversos e conscientes
 De sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio
 Ora vulgar ora bizarro.
 Em língua nacional ou em qualquer
 língua (Qualquer principalmente.)
 E nisto me comparo, tiro glória
 De minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 Para anunciar, para vender
 Em bares festas praias pérgulas piscinas,
 E bem à vista exibo esta etiqueta
 Global no corpo que desiste
 De ser veste e sandália de uma essência
 Tão viva, independente,
 Que moda ou suborno algum a
 compromete.
 Onde terei jogado fora
 Meu gosto e capacidade de escolher,
 Minhas idiosincrasias tão pessoais,
 Tão minhas que no rosto se espelhavam
 E cada gesto, cada olhar
 Cada vinco da roupa
 Sou gravado de forma universal,
 Saio da estamperia, não de casa,
 Da vitrine me tiram, recolocam,
 Objeto pulsante mas objeto
 Que se oferece como signo dos outros
 Objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisamente.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond. Eu, etiqueta
 In: **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

2- Destaque no texto os versos que consideram mais significantes e depois no verso da folha relacione com as dimensões: histórica, política, econômica, social, psicológica, ideológica.

APÊNDICE A5 - Atividades de leitura – 1ª fase - Charges




Colégio: _____

Aluno(a): _____ série/ano: _____ nº: _____


1- leia as charges.

Avanços Tecnológicos



Fonte: blog_outdesk.com.br

Fonte: Disponível em:
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=59&min=370&orderby=ateD&show=10](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=59&min=370&orderby=dateD&show=10). Acesso em: 23/09/2014.



(Charge de Miguel Paiva, *O Estado de S. Paulo*, 5/10/88 — ed. histórica, p. 3)

Fonte: Disponível em: http://contextohistoricos.blogspot.com.br/2012/12/confira-correcao-da-avaliacao-de_4.html. Acesso em: 23/09/2014.



Querido filho: Como tem passado?
Sua mãe e eu estamos bem. Estamos com saudades.
Por favor desligue seu computador, desça as escadas e
venha comer algo. Com amor, papai.

Fonte: Disponível em: <http://plantaabaixa.wordpress.com/2009/09/22/tragedia-ou-comedia/>. Acesso em: 17/05/14

2 – Dê a sua opinião sobre a(s) temática(s) relacionando-a com as dimensões: histórica, política, econômica, social, psicológica, ideológica que cada uma delas evidencia.

a)

b)

c)

APÊNDICE A6 – Atividades de leitura – 1ª fase - Música



Colégio: _____
 Aluno(a): _____ série/ano: _____ nº: _____

1- Escute e leia a letra da música, depois dê sua opinião sobre a(s) temática(s) relacionando-a com as dimensões: histórica, política, econômica, social, psicológica, ideológica.

COMIDA	TITÃS
<p>Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?...</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte...</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer...</p>	<p>Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?...</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer comida Diversão e arte</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer saída Para qualquer parte...</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer bebida Diversão, balé</p> <p>A gente não quer só comida A gente quer a vida Como a vida quer...</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer prazer Pra aliviar a dor...</p>
<p>Bebida é água! Comida é pasto! Você tem sede de que? Você tem fome de que?...</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer prazer Pra aliviar a dor...</p> <p>A gente não quer Só dinheiro A gente quer dinheiro E felicidade</p> <p>A gente não quer Só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade...</p>	<p>A gente não quer só comer A gente quer comer E quer fazer amor</p> <p>A gente não quer só comer A gente quer prazer Pra aliviar a dor...</p> <p>A gente não quer Só dinheiro A gente quer dinheiro E felicidade</p> <p>A gente não quer Só dinheiro A gente quer inteiro E não pela metade...</p> <p>Diversão e arte Para qualquer parte Diversão, balé Como a vida quer Desejo, necessidade, vontade Necessidade, desejo, eh! Necessidade, vontade, eh! Necessidade...</p>
<p>Bebida é água!</p>	<p>Link: http://www.vagalume.com.br/titas/comida.html#ixzz3EL096sHB</p>

APÊNDICE A7 - Atividades de leitura – 1ª fase - Vídeo



Colégio: _____

Aluno(a): _____ série/ano: _____ nº: _____

1- Veja o vídeo dê sua opinião sobre a(s) temática(s) relacionando-a com as dimensões: histórica, política, econômica, social, psicológica, ideológica.


Vídeo: Eu Etiqueta – Carlos Drummond de AndradeDisponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KEY66-osrkc>. Acesso em: 20/08/2014.

APÊNDICE A8 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºB – AULA 1.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA	
<p>ANO ESCOLAR: 8º ano B - DATA: 29/09 COLÉGIO: Escola A PROFESSOR (A): Geografia CONTEÚDO: Prática social inicial 1ª aula – <i>charges</i> – uma aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Buscar perceber os conhecimentos dos alunos sobre <i>charges</i>, a fim de que oriente o professor sobre os conteúdos ainda não apropriados pelos alunos.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Pra mim parece tudo igual! Eu gosto de ler <i>charge</i>, é engraçado. Os desenhos são parecidos mesmo com as pessoas. Eu não sei a diferença não. É difícil fazer <i>charge</i>. Tem que saber desenhar e eu não sei. No livro da escola tem <i>charge</i>. Eu acho que é tirinha porque está escrito na fonte. Não tem fala na <i>charge</i> do Ronaldinho? Por quê?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>. Apesar dos alunos já terem tido contato com o gênero <i>charge</i>, ainda possuem muitas dúvidas com relação as características básicas do gênero o que dificulta a análise dos discursos. Apesar disso, ao final, após algumas considerações do docente, os alunos realizaram as atividades propostas, ficaram atentos aos dizeres das <i>charges</i>, sempre relacionando a escrita com as imagens das mesmas, ou seja, a leitura do gênero para eles se faz na junção entre imagem e escrita. Preferem chamar o docente para próximo deles para retirar as dúvidas.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>. Oportunizar momentos dialéticos entre alunos e o conteúdo proposto proporciona ao docente a visualização de problemas na aprendizagem que muitas vezes passam despercebidos em outros tipos de atividades.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A9 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºB – Aula 3.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA	
<p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 06/10 COLÉGIO: Escola A PROFESSOR (A): Geografia CONTEÚDO: Instrumentalização – 3ª aula <i>charges</i> – uma aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender o contexto histórico de surgimento da <i>charge</i>, a fim de que os alunos percebam a relação entre a história e o desenvolvimento humano.</p> <p>Conhecer os principais chargistas brasileiros e suas personagens.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>A <i>charge</i> é velha heim professora. Eu não achei todos os nomes de chargistas da apostila no computador. Eu não achei, procura os personagens deles. E não conheço estes, conheço a Mafalda. Ela fala de política. Tem um que esqueci o nome que fala de futebol, e o outro fala de gato preguiçoso.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos gostaram de buscar informações na <i>internet</i> sobre os chargistas. Este tipo de atividade proporciona aos alunos novos modos de utilização deste instrumento, que geralmente é utilizado para conversas nas redes sociais somente. Por isso, os alunos possuem certa dificuldade em utilizar os buscadores nas pesquisas e acabam por extrair informações da primeira opção que aparece na tela sem analisar as fontes. Os alunos conheceram as personagens e os produtores de <i>charges</i> que grande parte não conhecia, já que os mais famosos são de origem estrangeira, tais como: Mafalda, Garfield.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Apesar de grande parte dos alunos estarem imersos no mundo tecnológico, dentre eles a <i>internet</i>, pode-se pensar que já dominam todo o instrumento, e isto não é verdade. Somente a mediação, no caso da escola, do professor, é capaz de aprofundar os conhecimentos dos alunos e levar todos ao domínio desta ferramenta e a apropriação do saber científico.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A10 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8º A – Aula 4.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 29/09 COLÉGIO: Escola A PROFESSOR (A): Geografia CONTEÚDO: Instrumentalização – Aula 4 – <i>charges</i> – uma aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Conhecer os meios de circulação das <i>charges</i>, a fim de que os alunos percebam a amplitude de uso deste gênero na comunicação.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Eu já vi <i>charge</i> no jornal. Eu vi na revista. Tem <i>site</i> que tem <i>charge</i>. No livro tem bastante. Livro de português, história, geografia tem <i>charge</i>.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos começaram a perceber que as <i>charges</i> estão presentes em vários veículos de informação e tratam de temas atuais que afetam a sociedade. O fato ainda atual para eles é o da copa do mundo de futebol, para entender as <i>charges</i> eles dizem “lembra quando o Brasil perdeu”, ou seja, relacionam o tempo histórico ao fato exposto na <i>charge</i> para poder entendê-la.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>O uso de recursos didáticos que fazem parte da realidade concreta dos alunos, como os jornais, as revistas, a televisão, a <i>internet</i>, proporciona um melhor entendimento do conteúdo que se torna significativo ao aluno.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A11- Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ªA – Aula 5.

<p>PROCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 06/10 COLÉGIO: Escola A PROFESSOR(A): Geografia CONTEÚDO: Instrumentalização – Aula 5 – charges – 1 aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender as diferenças estruturais entre os gêneros: <i>charge</i>, tirinhas, caricatura e os <i>cartoons</i>, a fim de diferenciar os usos destes gêneros nos meios de comunicação.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Não tinha prestado atenção nisso, a diferença entre uma <i>charge</i> e uma tirinha está nos quadrinhos, legal. Já fizeram uma caricatura minha, fica feio, eles esticam o nariz no desenho. O do Ronaldinho eles esticaram os dentes. Eu acho a <i>charge</i> mais difícil que o <i>cartoon</i>.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos em grande parte perceberam as diferenças de cada gênero, somente desta forma conseguem se apropriar de seus adequados usos. Ao final, os alunos foram convidados a produzirem <i>charges</i> das temáticas atuais e a maioria optou por temáticas políticas, que expressam a realidade vivenciada por todos.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Complementar as atividades propostas pela unidade didática com a dialética da professora possibilita maior diálogo entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o que enriquece os saberes de ambos, do professor que amplia seus saberes no momento em que é questionado pelos alunos e do aluno que passa do saber cotidiano para o saber elaborado, científico.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A12 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola A. 8ºA – Aula 11.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA

ANO ESCOLAR: 8º A ano DATA: 27/10

COLÉGIO: Escola A

PROFESSOR (A): Geografia

CONTEÚDO: Instrumentalização – charges. Aula 11 – duas aulas

OBJETIVOS:

Identificar em uma *charge* e em um texto as dimensões do discurso, tais como: político, econômico, social, histórico, afetivo, psicológico, étnico, cultural, a fim de que possam relacionar com as intencionalidades dos discursos da realidade social em que vivem.

Uso do *facebook* no laboratório de informática para a socialização de opiniões sobre a *charge* e o texto, a fim de que percebam que o *facebook* pode ser um instrumento de aprendizado.

IMAGEM:



DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:

Eu não tenho *facebook*, minha mãe não deixa eu ter. Eu só uso o *facebook* para ver meus amigos e conversar com eles. Eu gosto de postar músicas no *facebook*, não leio nada não. Me ensina a postar imagens professora, eu não sei. Eu só vou por carinha na resposta. Pode responder só legal. Quero comentar o que o outro falou. Vou concordar com fulano. Essa mulher é uma boca suja. No hospital é assim, tudo quebrado.

PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

Tanto a *charge* como o texto foram discutidos pelo docente e alunos antes dos comentários, isso ampliou a visão deles o que possibilitou que visualizassem alguma dimensão e também se posicionassem criticamente sobre o assunto, mesmo que sucintamente. O trabalho com este tipo de atividade requer tempo e organização, por isso o mais indicado é o uso de duas aulas, de preferência geminadas para que o processo tenha uma sequência mais dinâmica, como o ocorrido nestas duas aulas.


REFLEXÃO TEÓRICA:

Existe um grande campo de conhecimento a ser explorado com o uso das novas tecnologias, para isso é preciso à atualização do docente, que deve ser um eterno pesquisador.

Fonte: A autora.


APÊNDICE A13 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola

A. 8ºB – Aula 11.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º B ano DATA: 27/10 COLÉGIO: Escola A PROFESSOR (A): Geografia CONTEÚDO: Instrumentalização – charges 1- Aula 11 – 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Identificar em uma <i>charge</i> e em um texto as dimensões do discurso, tais como: político, econômico, social, histórico, afetivo, psicológico, étnico, cultural, a fim de que possam relacionar com as intencionalidades dos discursos da realidade social em que vivem.</p> <p>Uso do <i>facebook</i> no laboratório de informática para a socialização de opiniões sobre a <i>charge</i> e o texto, a fim de que percebam que o <i>facebook</i> pode ser um instrumento de aprendizado.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Eu uso o celular para entrar no <i>facebook</i> é mais rápido. Eu não tenho, faz para mim. Os outros alunos do colégio vão ler nossas respostas? Posso usar em casa depois para comentar? Essa <i>charge</i> mostra igualzinho o hospital que eu vou. Esses torcedores do futebol são tudo doido, não pode xingar ninguém. Eu lembro quando saiu na TV essa mulher que xingou.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Diferentemente da turma anterior, nesta a professora optou por organizar o trabalho a ser desenvolvido no laboratório primeiramente dentro da sala de aula, isto garantiu maior entendimento dos alunos, pois no laboratório eles ficam mais dispersos. Novamente a <i>charge</i> e o texto foram discutidos pela professora e alunos antes dos comentários, isso ampliou a visão deles o que possibilitou que visualizassem alguma dimensão e também se posicionassem criticamente sobre o assunto, mesmo que sucintamente. O trabalho com este tipo de atividade requer tempo e organização, por isso o mais indicado é o uso de duas aulas, de preferência geminadas para que o processo tenha uma sequência mais dinâmica, como o ocorrido nestas duas aulas.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Existe um grande campo de conhecimento a ser explorado com o uso das novas tecnologias, para isso é preciso à atualização do docente, que deve ser um eterno pesquisador.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A14 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºB – Aula 1.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 09/10 COLÉGIO: Escola B PROFESSOR (A): Ciências CONTEÚDO: Prática social inicial – alimentos- Aula 1 - 2 aulas.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender os conceitos prévios dos alunos acerca da alimentação, a fim de que se explore as necessidades e curiosidades dos discentes sobre alimentação.</p> <p>Propiciar momentos de interação com o uso de atividades lúdicas, a fim de trabalhar o conteúdo com recursos didáticos diferenciados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Eu estou com dúvida, os nomes no papel são para compras no mercado? Posso comprar o que quiser? Nossa que beleza! Nós somos saudáveis pegamos frutas e verduras. Eu gosto de doce. Nossa quanto alimento gorduroso vocês compraram! Mas é tudo gostoso, só compro o que acho gostoso.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos a princípio não relacionaram as compras a alimentos saudáveis, eles queriam consumir aquilo que é considerado gostoso em suas concepções, tais como: chocolates, bolachas, sorvetes. Depois ficaram intrigados em comprar só 15 elementos. Eles se consideravam pessoas com hábitos saudáveis, mesmo consumindo doces e gorduras. A partir da iniciativa de alguns alunos dos grupos, os demais acabavam acompanhando o cardápio e participando ativamente.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Na organização e sistematização de uma atividade é fundamental a presença do mediador que propicia atividades que conduzem o aluno ao conhecimento científico.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A15 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºA – Aula 1.

<p>PROCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 09/10 COLÉGIO: Escola B PROFESSOR (A): Ciências CONTEÚDO: Prática social inicial – alimentos- Aula 1 - 2 aulas.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender os conceitos prévios dos alunos acerca da alimentação, a fim de que se possa explorar as necessidades e curiosidades dos discentes sobre alimentação.</p> <p>Propiciar momentos de interação com o uso de atividades lúdicas, a fim de trabalhar o conteúdo com recursos didáticos diferenciados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Vou comprar só o que gosto. Não, temos que pensar em como comprar os 15. Peixe é pesado para o jantar? Brócolis, que nojo! Tem muita gordura no que compramos?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Perceberam rapidamente a temática da aula: alimentação. Os alunos participaram ativamente das atividades propostas e em seguida discutiram a composição do cardápio que compraram no mercado, se era saudável ou não. A grande maioria dos alunos escolheu alimentos mais gordurosos, o que reflete a alimentação praticada no cotidiano por esta faixa etária.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Quando o conteúdo possui significado ao aluno, o aprendizado se converte em transformar o saber cotidiano em saber elaborado, pois quer aprender mais daquilo que vivencia.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A16 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ºB – Aula 2.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA

ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 16/10

COLÉGIO: Escola B

PROFESSOR (A): Ciências

CONTEÚDO: Problematização – alimentos- Aula 2 - 2 aulas.

OBJETIVOS:

Conhecer o contexto histórico e social da alimentação humana, a fim de que os alunos compreendam as transformações com relação ao consumo dos alimentos na sociedade.

Perceber que os alimentos industrializados podem prejudicar a saúde das pessoas, a fim de que optem pelo consumo dos alimentos mais caseiros e naturais.

IMAGEM:



DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:

Minha mãe compra tudo no mercado.

Eu sei fazer macarrão, como todo dia.

Minha mãe chega cansada em casa e faz o que é mais rápido para comer.

Eu gosto de comida industrializada, aquela que compra no mercado.

As pessoas trabalham muito e chegam cansadas em casa, por isso compra comida assim.

PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

Os alunos preferem atividades nas quais tenham que falar e não escrever, por isso os alunos participam mais. Eles tiveram dificuldades em compreender o vídeo que foi passado duas vezes e depois descrito oralmente pela pesquisadora. No momento da atividade em círculo os alunos declararam que gostam de produtos industrializados, sabem que contém mais açúcar, mas para eles estes são os alimentos mais consumidos pelos brasileiros. Muitos identificaram a comida do vídeo como sendo a que consomem quase diariamente, e com isto estão prejudicando a própria saúde.

REFLEXÃO TEÓRICA:

Atividades que requeiram somente a leitura sem a reflexão não proporcionam o entendimento do conteúdo.

Fonte: A autora.

APÊNDICE A17 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola B. 8ªA – Aula 2.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA

ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 16/10

COLÉGIO: Escola B

PROFESSOR (A): Ciências

CONTEÚDO: Problematização – alimentos- Aula 2 - duas aulas.

OBJETIVOS:

Conhecer o contexto histórico e social da alimentação humana, a fim de que os alunos compreendam as transformações com relação ao consumo dos alimentos na sociedade.

Perceber que os alimentos industrializados podem prejudicar a saúde das pessoas, a fim de que optem pelo consumo dos alimentos mais caseiros e naturais.

IMAGEM:



DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:

Os alimentos mudaram muito hoje é tudo comprado.
 Não gosto de comida enlatada, a merenda da escola vem em lata.
 A comida industrializada é mais barata que as outras.
 Eu acho a comida industrializada saudável.
 A merenda escolar é muito ruim.

PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:


Os alunos apresentam muitas dúvidas com relação aos conceitos e na identificação do que são nutrientes, proteínas, lipídios.
 Os alunos entenderam o vídeo, mas ele foi passado outra vez para que visualizassem os efeitos dentro do organismo da má alimentação.
 As discussões foram direcionadas para a merenda escolar. Os alunos acreditavam que a merenda era composta apenas por alimentos industrializados, pois viram a chegada de latas ao estabelecimento de ensino. Um dos funcionários da escola, responsável pela organização e controle da merenda foi convidado para participar das discussões e esclarecer as dúvidas com relação a composição da merenda escolar. Após as discussões os alunos propuseram a realização de um cardápio elaborado por eles para a próxima semana. Ainda compreenderam que existe um cuidado especial com a merenda escolar e que podem consumir os alimentos oferecidos pela escola, por serem saudáveis.

REFLEXÃO TEÓRICA:

Não bastam os conhecimentos do senso comum, pois somente o saber elaborado representa a base científica e confiável em que o sujeito pode se basear no momento da justificativa de atitudes.


Fonte: A autora.

APÊNDICE A18 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aula 2.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 08/10/2014 COLÉGIO: Escola C PROFESSOR (A): Educação Física CONTEÚDO: Problematização – diabetes - Aula 2 - 1 aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Abordar os principais conceitos e causas do diabetes, a fim de que o aluno possa compreendê-lo para possível prevenção.</p> <p>Relacionar as causas do diabetes com os hábitos alimentares dos estudantes.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Os alunos perguntaram se o diabetes mata. Também questionaram sobre o diabetes do tipo 1 e do tipo 2. Qual a função da insulina. Ficaram em dúvida com relação aos termos faixa etária.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os questionamentos feitos pelos alunos demonstraram que todos necessitam aprofundar os conhecimentos e conceitos sobre o diabetes, causas, consequências e formas de tratamento e prevenção. Quando os próprios alunos percebem que faltam conhecimentos para as indagações realizadas fica mais claro o caminho a ser trilhado pelo professor.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>O método dialético serve como guia ao docente das reais necessidades dos alunos ao conteúdo a ser trabalhado.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A19 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ªA – Aula 2.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano A DATA: 08/10/2014 COLÉGIO: Escola C PROFESSOR (A): Educação Física CONTEÚDO: instrumentalização – diabetes- Aula 2.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Abordar os principais conceitos e causas do diabetes, a fim de que o aluno possa compreendê-la para possível prevenção.</p> <p>Relacionar as causas do diabetes com os hábitos alimentares dos estudantes.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Quanto ao vídeo os alunos não apresentaram dúvidas talvez por ser simples, direto e lúdico. Durante a atividade de resposta surgiram dúvidas que foram transformadas em pesquisas e mais questionamentos pelo professor para instigar a curiosidade investigativa dos alunos.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>As dúvidas são condizentes ao aprendizado, até então, superficial dos alunos ao conteúdo. O conteúdo foi trabalhado de forma a relacionar a doença com a realidade dos alunos, por isso houve grande participação dos estudantes.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>De acordo com Saviani “o conhecimento liberta”, pois somente com o uso do saber é possível entender completamente algo.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A20 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aula 4.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 05/11 COLÉGIO: Escola C PROFESSOR (A): Educação Física CONTEÚDO: Instrumentalização – diabetes -Aula 4- 1 aula</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Introduzir a participação dos alunos no <i>blog</i> da disciplina.</p> <p>Conhecimento científico sobre o tema <i>diabetes</i>, principalmente os carboidratos.</p> <p>Apresentar um vídeo sobre o <i>diabetes</i> tipo 1 e o tipo 2.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Os alunos conhecem a ferramenta <i>blog</i>, mas nunca manipularam esta mídia. Nossa, açúcar na urina! Acharam interessante os primeiros diagnósticos serem feitos pela prova da urina adocicada. Carboidratos se transformam em glicose?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Até o momento os alunos usavam a ferramenta <i>word</i> e <i>excel</i> para a escrita das atividades, a partir desta aula o <i>blog</i> será a nova ferramenta para a postagem de conhecimentos, pesquisas, imagens acerca da temática. Os usos das novas tecnologias proporcionam maior interesse dos estudantes. O conteúdo trabalhado possibilitou que os alunos fizessem uma boa relação com a história da doença e a história da humanidade, e revelou aos alunos a falta de produção científica na idade média, e as descobertas em períodos históricos mais recentes.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Somos seres históricos e sociais, desvincular do conteúdo estas dimensões seria o mesmo que trabalhar somente no abstrato.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A21 - Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C. 9ºB – Aulas 5 e 6.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 19/11 COLÉGIO: Escola C PROFESSOR (A): Educação Física CONTEÚDO: Instrumentalização – diabetes - Aulas 5 e 6 - 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Conhecer e compreender para então calcular o índice de massa corporal (IMC).</p> <p>Saber sobre a lei dos direitos dos diabéticos, a fim de que possam reivindicá-los perante a lei.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Os alunos gostaram de produzir um blog sobre as discussões em sala de aula. Eu estou saudável, meu IMC é saudável. Está na lei os direitos, mas o doente tem que ir lá no posto e implorar por algo que é seu de direito. Na farmácia popular o acesso aos remédios é realizado mediante autorização, por isso o menor não pode pegar remédio para ninguém. Relatos de pesquisas dos estudantes sobre a lei do diabético: Em Bagé não está sendo cumprida a Lei, Lei 10772, em vários estados a lei também não é cumprida.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>O professor mostrou alguns textos que foram postados no blog da turma de autoria dos alunos sobre diabetes, o que aumentou a satisfação de todos em participar. Os alunos conseguiram realizar a atividade de cálculo do IMC, inclusive ajudavam os alunos que estavam sentados ao lado e que por algum motivo ainda não haviam realizado o cálculo. Eles se interessaram pela lei e pelos direitos dos diabéticos, pois a desconheciam até o momento. As pesquisas foram realizadas no laboratório de informática, local onde os alunos demonstram maior vontade para pesquisar.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Atrelar os conhecimentos científicos a realidade do aluno, torna o ensino mais significativo. As pesquisas com o uso das novas tecnologias possibilitam novas formas de interação entre professor e aluno, além de dinamizar a leitura.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A22- Protocolo de observação das aulas dos Projetos de Intervenção em leitura. Escola C.9ªA – Aula 7 e 8.

<p>PROTÓCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano A DATA: 19/11 COLÉGIO: Escola C PROFESSOR (A): Educação Física CONTEÚDO: Instrumentalização – diabetes- Aula 7 e 8 - 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Aprofundar os conceitos sobre o diabetes;</p> <p>Proporcionar a reflexão sobre a atual alimentação dos adolescentes.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Quanto mais me exercito mais consumo açúcar, é prejudicial? Abdominal faz bem? Quais os exercícios específicos para os diabéticos? E para evitar a doença, que exercício eu devo fazer? Só o açúcar prejudica ou também outros alimentos?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>O professor sempre faz um resgate da aula anterior e faz indagações acerca do conteúdo para que tudo fique bem esclarecido. Este comportamento possibilita que os alunos caminhem juntos na apropriação de novos conhecimentos. A partir da leitura do texto sobre a alimentação dos adolescentes, uma das alunas revelou que tem bulimia.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Os conteúdos estão entrelaçados e não é possível trabalhar em sala de aula sem observar as dimensões presentes nos textos.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A23- Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ªA – Poema.

<p>PROCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 29/09/2014. COLÉGIO: Escola A TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica do poema.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Aplicar Atividade de leitura;</p> <p>Observar se os alunos percebem no poema as diferentes dimensões do discurso.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Eu não sei se consigo é muita coisa para ler. Que poema longo! O que são dimensões?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos relataram que tiveram dificuldade na realização da Atividade, pois é difícil ter uma posição crítica das coisas. O tamanho do texto interfere na motivação da leitura.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>A leitura é cumulativa, por isso utilizamos as leituras anteriores no momento de ler.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A24 - Protocolo de aplicação da Atividade de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºB – Poema.

<p>PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 29/09/2014. COLÉGIO: Escola A TIPO DE ATIVIDADE: Leitura crítica (poema)</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Aplicar Atividade de leitura;</p> <p>Observar se os alunos percebem no poema as diferentes dimensões do discurso.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>. Nossa que poema longo! Eu tenho que ler tudo isso! Vixe!</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Nesta turma, os alunos relatam dificuldades na leitura do poema, pois é um texto muito longo. Os alunos não estão acostumados a ler textos longos, eles estão habituados a fragmentos e atividades pontuais.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Assim como o conteúdo precisa apresentar uma relação concreta para os alunos, a avaliação também deve permitir esta relação.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A25 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºB – charges, música e vídeo.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 06/10/2014. COLÉGIO: Escola A TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica- (música, charges e vídeo).</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Aplicar Atividade de leitura;</p> <p>Observar se os alunos percebem nos três gêneros discursivos as diferentes dimensões.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Estas Atividades parecem mais difíceis, tem que dar opinião. Lê com a gente as <i>charges</i>? Não conhecia esta música. É do seu tempo professora? O vídeo é do poema que a gente leu.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos possuem mais dificuldades em Atividades que necessitam opinar. Das três Atividades a <i>charge</i> é a que necessita de mais atenção dos alunos, pois precisam relacionar as imagens ao texto escrito, além de saber sobre os acontecimentos atuais que foram transformados em <i>charges</i>. Os alunos recordaram do poema lido na outra Atividade, resta saber se a percepção das dimensões foi maior com o uso de imagens.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>O instrumento de avaliação necessita refletir o aprendizado para que sirva ao docente no momento de rever o que não foi apropriado pelos estudantes.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A26 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 1ª fase. Escola A. 8ºA – charges, música e vídeo.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 06/10/2014. COLÉGIO: Escola A TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica- (música, charges e vídeo)</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Aplicar Atividade de leitura;</p> <p>Observar se os alunos percebem nos três gêneros discursivos as diferentes dimensões.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Eu gosto de música, é melhor do que ficar lendo. Olha o bebezinho cheio de marcas de produtos. Já nasceu consumindo. Quanta marca mostra no vídeo. Charge é engraçada, mais é difícil, não entendi.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Novamente a <i>charge</i> representou-se como gênero de maior dificuldade de entendimento, pois exige um conhecimento prévio maior dos alunos sobre os assuntos. Isso surpreende um pouco, porque parecia que era um gênero de mais fácil assimilação pelos alunos, pois as <i>charges</i> estão presentes nos livros didáticos desde o ensino fundamental fase I.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Buscar diferentes formas de avaliar pode significar contemplar os diferentes estilos de aprendizagem.</p>	

Fonte: A autora.


APÊNDICE A27 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola A. 8ºB e A - charges, música, poema, vídeo.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B e A DATA: 24/11/2014. COLÉGIO: Escola A TIPO DE ATIVIDADE: Leitura crítica- charges, música, poema, vídeo - 2 aulas.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar a percepção dos alunos das diferentes dimensões nos quatro gêneros apresentados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Vichi, são quantas Atividades? É mais fácil as Atividades de leitura crítica. Não sei o que é étnico.</p>	
<p>PERCEÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Na segunda fase de Atividades os alunos acreditam que as Atividades de leitura crítica são mais fáceis do que exercícios de análise da estrutura das frases por exemplo. Por já terem realizado Atividades de leitura crítica anteriormente os alunos tiveram menos dúvidas com relação às dimensões presentes no texto. Apesar de estar no fim do ano, esta turma não apresentou resistência para a execução das Atividades.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>A autonomia dos alunos pode ser observada a partir do momento em que dominam o conhecimento.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A28 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola B. 8º A e B –

Poema.

<p>PROCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A e B DATA: 25/09/2014. COLÉGIO: Escola B TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica: poema</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar se os alunos percebem a existência de diferentes dimensões no poema</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>O que é dimensão? Não sei mais o que escrever na Atividade. Nossa! Muita leitura.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos realizaram a Atividade em uma mesma sala devido à falta de professores, fato no qual foi pedido a pesquisadora o atendimento das duas turmas. Acharam muito extenso o poema, fiz a leitura e escrevi o vocabulário das palavras mais desconhecidas no quadro. Os alunos consideram que o tempo para a atividade é suficiente apesar das reclamações da extensão do poema. Foi utilizada uma aula para a leitura e realização da Atividade.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Explicar o conteúdo de diferentes formas possibilita o entendimento mais amplo sobre o que se ensina.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A29 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola B. 8ºB – charges, música e vídeo.

PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 09/10/2014.

COLÉGIO: Escola B

TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura – charges, música e vídeo.

OBJETIVOS:

Analisar a leitura crítica dos alunos com o uso de diferentes gêneros textuais.

IMAGEM:



DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:

Ah, de novo! Não entendi nada! O que a figura mostra? Não sei dar minha opinião. Lê pra mim?

PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

Os alunos apresentaram resistência às Atividades de leitura com receio de terem que ler, tanto que quando disse que havia um vídeo e uma música eles aceitaram mais a realização. Também precisei ler cada opção, interpretar com eles as charges, para que pudessem expressar suas opiniões.

REFLEXÃO TEÓRICA:

Quanto mais leituras o aluno possui, maior é seu entendimento, pois as utiliza para dar significado ao que se lê.

Fonte: A autora.

APÊNDICE A30 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola B. 8ºA – charges, música e vídeo.

PROCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 09/10/2014.

COLÉGIO: Escola B

TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura – *charges*, música e vídeo.

OBJETIVOS:

Analisar a leitura crítica dos alunos com o uso de diferentes gêneros: *charges*, letra de música e vídeo.

IMAGEM:



DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:

Perguntaram sobre a semelhança entre as *charges* e os quadrinhos. Disseram que a *charge* é uma pequena leitura. Reconheceram que haviam lido o poema em outra Atividade de leitura. Os alunos gostam de variados tipos de músicas, entre elas o funk.

PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:


É uma turma mais atenta, com raras exceções. Das três atividades a mais complexa para eles foi o vídeo, pois tiveram dificuldade em opinar sobre a temática, ao mesmo tempo gostaram mais do vídeo do que da leitura do poema.

REFLEXÃO TEÓRICA:

A leitura deve estar presente em diferentes momentos em sala de aula e com o uso de diversos instrumentos, pra que se possa ter uma visão mais real das dificuldades dos alunos.

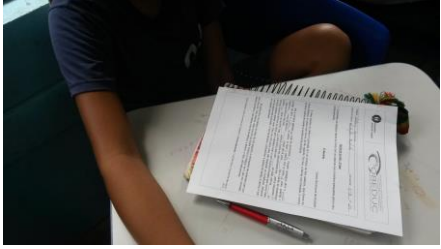
Fonte: A autora.

APÊNDICE A31 - Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B. 8ºA – charges e música.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 24/11/2014. COLÉGIO: Escola B TIPO DE ATIVIDADE: Leitura crítica- <i>charges</i>, música - 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar a percepção dos alunos das diferentes dimensões nos dois gêneros apresentados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Nossa! Quanta coisa! A atividade da crítica é fácil! Dá pra ler as charges com a gente! Posso escrever mais de uma dimensão?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Novamente as Atividades de leitura crítica não apresentaram grande dificuldade ao entendimento dos alunos. Apesar de ser um período cansativo para os alunos, não houve resistência à execução das atividades.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Compreender como se processa a leitura possibilita novos olhares sobre o planejamento docente.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A32- Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B. 8ºB – charges e poema.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 04/12/2014. COLÉGIO: Escola B TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura – <i>charge</i>, poema.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Analisar quais as dimensões percebidas pelos alunos dos gêneros trabalhados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Não aguento mais fazer provas. Se for pouquinho eu escrevo. Leia para nós?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos estavam cansados. Acharam mais fácil fazer a atividade do poema do que da <i>charge</i>, pois na <i>charge</i> havia a necessidade de dizer o porquê da escolha da dimensão. Havia poucos alunos em sala de aula. Optei por eu fazer a leitura das <i>charges</i> ao invés de deixá-los ler sozinhos.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>No momento da avaliação o mais importante é conhecer o que o aluno se apropriou e não.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A33- Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B. 8ºA. Vídeo e poema.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano A DATA: 04/12/2014. COLÉGIO: Escola B TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura – poema e vídeo - 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar se os alunos conseguem perceber as dimensões presentes nos gêneros trabalhados.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Quanta coisa? Tenho que ler tudo? Vale nota?</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Houve a necessidade da leitura do poema pela pesquisadora, como forma de estímulo aos alunos. Os alunos possuem dificuldades com o contexto histórico de produção, que muitas vezes não é vivenciado pelo aluno. Quando a explicação da atividade é clara, os alunos a realizam sem dificuldades.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>O silêncio dos alunos pode muitas vezes esconder a dúvida não esclarecida. A Produção de enunciados claros resulta em respostas que demonstram realmente o saber do aluno, mas para isso o professor deve fazer perguntas que sejam claras para o entendimento do aluno.</p>	

Fonte: A autora.


APÊNDICE A34 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 2ª fase. Escola B – 8º B – Vídeo e música.

<p>PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 8º ano B DATA: 08/12/2014. COLÉGIO: Escola B TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura – Vídeo e música.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Os alunos foram dispensados e não houve mais a possibilidade de aplicação das Atividades restantes.</p>	<p>IMAGEM:</p>
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p>	

Fonte: A autora.


APÊNDICE A35 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. turma piloto.

Todos os gêneros.

<p>PROCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano C DATA: 17/09/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Aplicação das Atividades na turma piloto – 4 Atividades – 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Analisar se com as respostas dos alunos é possível observar algum problema com a estrutura dos Atividades, a fim de adequá-las para a aplicação com os demais alunos.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Nunca fiz Atividade deste tipo. E se minha compreensão não for suficiente? Entendi tudo. O tempo é suficiente.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>As Atividades de leitura crítica não apresentaram dificuldades com relação à leitura, pois os textos apresentados fazem parte dos livros didáticos, somente o enfoque que é de perceber as dimensões é diferente e difícil para eles a princípio como já se imaginava, e como a pesquisa quer analisar.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Observar o entendimento dos alunos a partir de diferentes gêneros possibilita ao docente perceber quais as dificuldades sobre os mesmos e quais eles não dominam, para Bakhtin (2003) o desconhecimento de um gênero pode ser o fator de maior êxito em seu uso.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A36- Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ªA – Poema.

<p>PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano A DATA: 24/09/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica - Poema</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar as ocorrências ou não de dificuldades de leitura dos alunos, por intermédio da aplicação de uma Atividade de leitura crítica.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>É muito difícil Atividade de leitura crítica. Esse negócio de dar opinião é difícil.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos realizaram as atividades em silêncio. O tempo foi suficiente.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Para Bakhtin (1988) (...) os signos assumem outros significados de acordo com o contexto histórico e social.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A37- Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºB – Poema.

<p>PROCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 24/09/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica - poema.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar as ocorrências ou não de dificuldades de leitura dos alunos, por intermédio da aplicação de uma Atividade de leitura crítica.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>A Atividade de leitura crítica, o poema, é difícil.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>As dificuldades mais frequentes foram com relação ao conceito de cada dimensão. Os alunos pediram exemplos do que seria o significado de algumas dimensões, como por exemplo: ética, psicológica, social.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>A linguagem pode ser considerada uma barreira social.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A38 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºA – vídeo, música e charges.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano A DATA: 22/10/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica: vídeo, música e <i>charges</i>.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar o entendimento dos alunos sobre diferentes temáticas de forma crítica.</p> <p>Perceber se a compreensão sobre o poema é maior com o uso do vídeo.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Nossa quanta coisa para ler. Não entendi a segunda <i>charge</i>. A terceira <i>charge</i> é bem minha casa.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos apresentaram mais dificuldades no entendimento do tema das <i>charges</i>. A letra da música e o vídeo foram tranquilos. Reclamaram do tamanho dos textos, mas quando perceberam que bastava ouvir (música), ver (vídeo) e ler as <i>charges</i>, não reclamaram mais.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Quanto mais significativo é o tema ao aluno, maior relação o aluno fará com o cotidiano em que vive.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A39 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura - 1ª fase. Escola C. 9ºB. Vídeo, música e charges.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 22/10/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Atividade de leitura crítica: vídeo, música e charges.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar o entendimento dos alunos sobre diferentes temáticas de forma crítica.</p> <p>Perceber se a compreensão sobre o poema é maior com o uso do vídeo.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>De novo, mais Atividade! Espero que nestes não tenha que ler tanto. De música eu gosto! O vídeo fala do poema que lemos.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os três gêneros trabalhados foram mais bem aceitos devido à proximidade que possuem com os alunos, estão presentes em grande parte da rotina deles. A familiaridade dos alunos com as imagens facilitou o entendimento e a leitura.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Partir da realidade concreta, do cotidiano dos estudantes, possibilita que os alunos façam maior relação com o conteúdo trabalhado. A atividade então ganha sentido e significado.</p>	


Fonte: A autora.

APÊNDICE A40 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola C. 9ºA – poema, música, vídeo e charges.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano A DATA: 27/11/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Leitura crítica= poema, música, vídeo, charges. – 2 aulas.</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar a leitura crítica dos estudantes com a percepção dos mesmos das diferentes dimensões presentes no poema, música, vídeo, charges.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Nossa que tamanho de poema! Mais Atividades não! As charges são importantes para o vestibular. Ganha nota? Conheço um casal de namorados que manda mensagens de áudio ao invés de escrever, nova moda.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Apresentaram pouca resistência em realizar as Atividades de leitura crítica, apenas se espantaram com o tamanho do poema que foi lido por mim. Após o vídeo os alunos quiseram comentar as próprias experiências com o celular, foram vários os relatos de mau uso do celular.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>Quando os alunos percebem que a palavra é ideológica e os textos estão permeados de intencionalidades, passam a refletir sobre tudo o que leem.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A41 – Protocolo de aplicação das Atividades de leitura – 2ª fase. Escola C. 9ºB – poema, música, vídeo e charges.

<p>PROTÓCOLO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA</p> <p>ANO ESCOLAR: 9º ano B DATA: 27/11/2014. COLÉGIO: Escola C TIPO DE ATIVIDADE: Leitura crítica= poema, música, vídeo, charges. 2 aulas</p>	
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Observar a leitura crítica dos estudantes com a percepção dos mesmos das diferentes dimensões presentes no poema, música, vídeo, charges.</p>	<p>IMAGEM:</p> 
<p>DEPOIMENTOS E COMENTÁRIOS DOS ALUNOS:</p> <p>Minha mãe me dá bom dia pelo celular, mesmo estando na mesma casa. Os meus pais conversam pelo <i>whatsapp</i> e depois ficam comentando os vídeos e conversas que trocaram.</p>	
<p>PERCEPÇÃO DO OBSERVADOR SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS CONTEÚDOS:</p> <p>Os alunos se identificaram com o vídeo e relataram algumas experiências pessoais, creio que seja devido à proximidade do tema a realidade vivenciada por eles. Fizeram uma parte das Atividades na sala de aula e a outra no laboratório (vídeo, música). O cansaço do final do ano pode ser verificado nas Atividades que exigiram a leitura individual e silenciosa, como o poema e as charges.</p>	
<p>REFLEXÃO TEÓRICA:</p> <p>O professor precisa mostrar a importância da atividade para que possam visualizar que existe um significado e um sentido, pois os alunos estão habituados a fazer mediante a recompensa imediata, como a nota, e não para o uso futuro.</p>	

Fonte: A autora.

APÊNDICE A42 – GRUPO FOCAL



GRUPO FOCAL

Participantes:

3 professores bolsistas integrantes do programa OBEDUC “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a avaliação da aprendizagem”

Contexto:

Sala de aula da UEL – Universidade Estadual de Londrina

Dia: 25/11/2014

Horário: 14:00

Duração: 35 minutos

Tema: Projetos de Intervenção

Regras: Cada participante responderá individualmente as questões de forma oral, em seguida os participantes podem interagir com contribuições, dúvidas e questionamentos aos outros integrantes. Cada questão terá a duração de 3 minutos para resposta individual e 8 minutos para considerações coletivas. As respostas serão gravadas em áudio com o uso de celular e depois transcritas.

1- Quais os possíveis conceitos de projeto de Intervenção?

2- Quais foram às contribuições do trabalho com o projeto de Intervenção para a prática docente? Ou não houve contribuições?

3- Quais foram às contribuições do trabalho com o projeto de Intervenção para o aprendizado dos alunos? Ou não houve contribuições?

4- Qual a relação do trabalho com projeto de Intervenção e a linha teórica do Materialismo Histórico e Dialético?

APÊNDICE A43 – ATIVIDADES DE LEITURA – 2ª fase – Poema



2ª Fase- Atividade de Leitura

Colégio: _____

Aluno: _____ Ano escolar: _____ nº: _____

1- Ler a poesia e observar as dimensões presentes (econômicas, políticas, sociais, afetivas, psicológicas, étnicas, culturais, históricas, etc), depois abaixo escrever qual(ais) as dimensões que consegue perceber e por quê?

<p>A morte do leiteiro</p> <p><i>Carlos Drummond de Andrade</i></p> <p>Há pouco leite no país, é preciso entregá-lo cedo. Há muita sede no país, é preciso entregá-lo cedo. Há no país uma legenda, que ladrão se mata com tiro. Então o moço que é leiteiro de madrugada com sua lata sai correndo e distribuindo leite bom para gente ruim. Sua lata, suas garrafas e seus sapatos de borracha vão dizendo aos homens no sono que alguém acordou cedinho e veio do último subúrbio trazer o leite mais frio e mais alvo da melhor vaca para todos criarem força na luta brava da cidade. Na mão a garrafa branca não tem tempo de dizer as coisas que lhe atribuo nem o moço leiteiro ignaro. morador na Rua Namur, empregado no entreposto Com 21 anos de idade, sabe lá o que seja impulso de humana compreensão. E já que tem pressa, o corpo vai deixando à beira das casas uma pequena mercadoria.</p>	<p>E como a porta dos fundos também escondesse gente que aspira ao pouco de leite disponível em nosso tempo, avancemos por esse beco, peguemos o corredor, depositemos o litro... Sem fazer barulho, é claro, que barulho nada resolve. Meu leiteiro tão sutil de passo maneiro e leve, antes desliza que marcha. É certo que algum rumor sempre se faz: passo errado, vaso de flor no caminho, cão latindo por princípio, ou um gato quizilento. E há sempre um senhor que acorda, resmunga e torna a dormir. Mas este entrou em pânico (ladrões infestam o bairro), não quis saber de mais nada. O revólver da gaveta saltou para sua mão. Ladrão? se pega com tiro. Os tiros na madrugada liquidaram meu leiteiro. Se era noivo, se era virgem, se era alegre, se era bom, não sei, é tarde para saber.</p>	<p>Mas o homem perdeu o sono de todo, e foge pra rua. Meu Deus, matei um inocente. Bala que mata gatuno também serve pra furta a vida de nosso irmão. Quem quiser que chame médico, polícia não bota a mão neste filho de meu pai. Está salva a propriedade. A noite geral prossegue, a manhã custa a chegar, mas o leiteiro estatelado, ao relento, perdeu a pressa que tinha. Da garrafa estilhaçada. no ladrilho já sereno escorre uma coisa espessa que é leite, sangue... não sei Por entre objetos confusos, mal redimidos da noite, duas cores se procuram, suavemente se tocam, amorosamente se enlaçam, formando um terceiro tom a que chamamos aurora.</p> <p>Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. A rosa do Povo. 33ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p.108-111. Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/feira-livre/morte-do-leiteiro-um-poema-de-carlos-drummond-de-andrade/. Acesso em: 25/11/2014.</p>
--	--	---

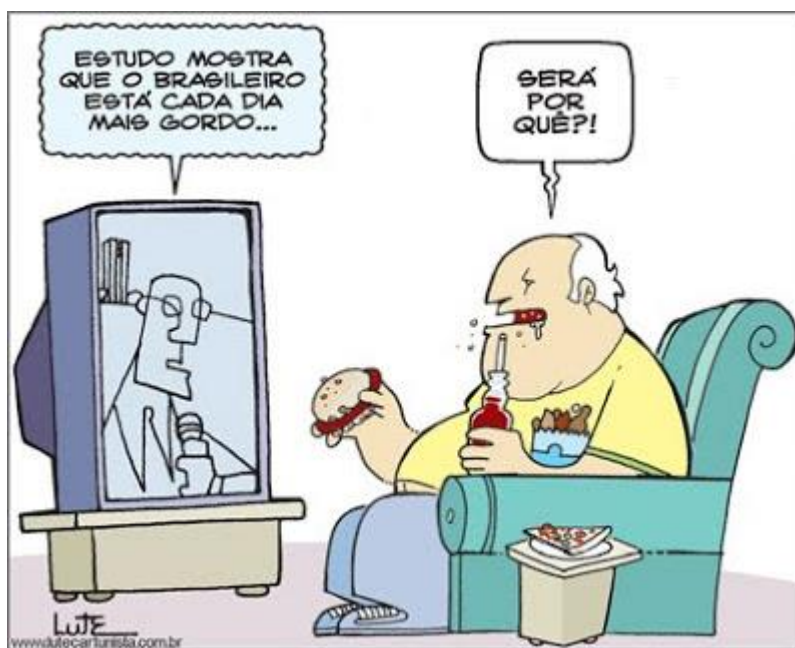
APÊNDICE A44 - Atividades de leitura – 2ª fase - Charges

 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</p>	 <p>Da avaliação à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem: concretizando possibilidades</p> <p>OBEDUC OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO</p>
--	---

Colégio _____
 Nome do aluno: _____ ano escolar: _____ nº _____

1- Observe e leia as *charges* abaixo e depois escreva o seu entendimento sobre cada uma delas, observando se existem nas *charges* dimensões (políticas, econômicas, sociais, históricas, culturais, psicológicas, étnicas, etc)

a)



Fonte: Disponível em: <http://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=avaliao-mensal-de-educacao-fsica-6-ano>. Acesso em: 20/11/2014.

b)



Fonte: Disponível em: <http://foodsafetybrazil.wordpress.com/tag/rotulagem-nutricional/page/6>. Acesso em: 20/11/2014.

c)



Fonte: Disponível em: <http://blogdoparrini.blogspot.com.br/2013/10/bomba-ministerio-da-saude-diz-gue.html>.

Acesso em: 20/11/2014.

APÊNDICE A45 - Atividades de leitura – 2ª fase - Música



Colégio

Nome do aluno: _____ ano escolar: _____ nº

Até Quando?**Gabriel O Pensador**

Não adianta olhar pro céu
Com muita fé e pouca luta
Levanta aí que você tem muito protesto pra
fazer
E muita greve, você pode, você deve, pode
crer
Não adianta olhar pro chão
Virar a cara pra não ver
Se liga aí que te botaram numa cruz e só
porque Jesus
Sofreu não quer dizer que você tenha que
sofrer!
Até quando você vai ficar usando rédea?
Rindo da própria tragédia
Até quando você vai ficar usando rédea?
Pobre, rico ou classe média
Até quando você vai levar cascudo mudo?
Muda, muda essa postura
Até quando você vai ficando mudo?
Muda que o medo é um modo de fazer
censura

Até quando você vai levando? (Porrada!
Porrada!)
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando? (Porrada!
Porrada!)
Até quando vai ser saco de pancada?

Você tenta ser feliz, não vê que é
deprimente
O seu filho sem escola, seu velho tá sem
dente
Cê tenta ser contente e não vê que é
revoltante
Você tá sem emprego e a sua filha tá

Até quando vai ser saco de pancada?

A polícia
Matou o estudante
Falou que era bandido
Chamou de traficante!
A justiça
Prendeu o pé-rapado
Soltou o deputado
E absolveu os PMs de Vigário!

Até quando você vai levando? (Porrada!
Porrada!)
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando? (Porrada!
Porrada!)
Até quando vai ser saco de pancada?

A polícia só existe pra manter você na
lei
Lei do silêncio, lei do mais fraco
Ou aceita ser um saco de pancada ou
vai pro saco
A programação existe pra manter você
na frente
Na frente da TV, que é pra te entreter
Que é pra você não ver que o
programado é você!
Acordo, não tenho trabalho, procuro
trabalho, quero trabalhar
O cara me pede o diploma, não tenho
diploma, não pude estudar
E querem que eu seja educado, que eu
ande arrumado, que eu saiba falar
Aquilo que o mundo me pede não é o
que o mundo me dá
Consigo um emprego, começa o
emprego, me mato de tanto ralar
Acordo bem cedo, não tenho sossego

<p>gestante Você se faz de surdo, não vê que é absurdo Você que é inocente foi preso em flagrante! É tudo flagrante! É tudo flagrante!</p> <p>Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!) Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!)</p> <p>Sem renda, se renda! Não! Não!</p> <p>Até quando você vai levando? (Porrada!Porrada!) Até quando vai ficar sem fazer nada? Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!) Até quando vai ser saco de pancada?</p> <p>Muda, que quando a gente muda o mundo muda com a gente A gente muda o mundo na mudança da mente E quando a mente muda a gente anda pra frente E quando a gente manda ninguém manda na gente! Na mudança de atitude não há mal que não se mude nem doença sem cura Na mudança de postura a gente fica mais seguro Na mudança do presente a gente molda o futuro!</p> <p>Até quando você vai ficar levando porrada Até quando vai ficar sem fazer nada Até quando você vai ficar de saco de pancada? Até quando você vai levando</p> <p>Fonte: Disponível em: http://letras.mus.br/gabriel-pensador/30449/. Acesso em: 03/11/2014.</p>	<p>nem tempo pra raciocinar Não peço arrego, mas onde que eu chego se eu fico no mesmo lugar? Brinquedo que o filho me pede, não tenho dinheiro pra dar! Escola! Esmola! Favela, cadeia! Sem terra, enterra!</p>
--	---


ANEXO A– Carta de apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Londrina, 09 de maio de 2014.

O Programa OBEDUC, vem por meio desta apresentar a aluna do Programa Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Rosangela Miola Galvão de Oliveira, que desenvolverá neste Estabelecimento de Ensino uma pesquisa intitulada “LEITURA E AVALIAÇÃO: Projetos de Intervenção na Educação Básica”, que faz parte das ações do OBEDUC para o ano de 2014. 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 a disposição para eventuais esclarecimentos e dúvidas.


Profa. Dra. Sandra Ap. Pires Franco
Coordenadora do Programa OBEDUC

ANEXO B – Declaração de concordância - Escola A



**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou
de Instituição**

Co-Participante

Londrina, 30 de Maio de 2014.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio Estadual Paiquerê Ensino Fundamental e Médio, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "LEITURA E AVALIAÇÃO: Análise de projetos de intervenção na Educação Básica para formação humana" sob a responsabilidade da aluna do Mestrado em Educação Rosângela Miola Galvão de Oliveira, 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 28 de novembro de 2014.

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,

P/ Mariana /mana

C.E. []

Selma Lucilia Sanchez, diretora.

[]

Ensino Fundamental e Médio

[]

PR

ANEXO C – Declaração de concordância – Escola - B

OG
02

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante

Londrina, 30 de maio de 2014.

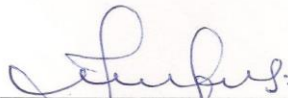
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola
 Ensino Fundamental, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "LEITURA E AVALIAÇÃO: Análises de projetos de intervenção na Educação Básica para formação humana" sob a responsabilidade da aluna do Mestrado em Educação Rosângela Miola Galvão de Oliveira, 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 28 de novembro de 2014.

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,



Judithe Santana, diretora.

Judithe Santana
Diretora - RG. 3.957.955-3
Res. 6012/2011 de 21/12/11
D.O.E. 28/12/2011

ANEXO D – Declaração de concordância – Escola - C



LONDRINA - PARANÁ

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Londrina, 30 de Maio de 2014.

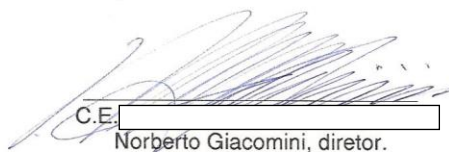
Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colégio Estadual [] [] Ensino Fundamental e Médio, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "LEITURA E AVALIAÇÃO: Análise de projetos de intervenção na Educação Básica para formação humana" sob a responsabilidade da aluna do Mestrado em Educação Rosangela Miola Galvão de Oliveira, 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 28 de novembro de 2014.

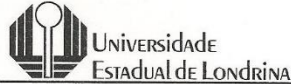
Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os professores bolsistas participantes do Programa OBEDUC e seus respectivos alunos, os planos de trabalho dos professores, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,


 C.E. []
 Norberto Giacomini, diretor.

Norberto Giacomini
 Diretor Geral
 Res. 6012/2011 - D.O.E 28/12/2011

ANEXO E – Parecer de aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



GOVERNO DO
PARANÁ

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	146/2014
CAAE:	34223114.4.0000.5231
Data da Relatoria:	18/08/2014
Pesquisador(a):	Rosângela Miola Galvão de Oliveira
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):


O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"LEITURA E AVALIAÇÃO: Análise de projetos de intervenção na Educação Básica para formação humana."

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 18 de agosto de 2014.


Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

