

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MAÍRA APARECIDA REIS COSTA

**O CONCEITO DE LEITURA NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

Alfenas/MG

2020

MAÍRA APARECIDA REIS COSTA

O CONCEITO DE LEITURA NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).
Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Culturas, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Vanessa Cristina Giroto Nery.

Alfenas/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Costa, Maíra Aparecida Reis
C837c O conceito de leitura nos PCN de língua portuguesa para o Ensino
fundamental II: uma análise dialógica / Maíra Aparecida Reis Costa –
Alfenas, MG, 2020.
113 f.: il. –

Orientadora: Vanessa Cristina Giroto Nery.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.
2. Leitura dialógica. 3. Ensino fundamental. 5. Nery, Vanessa Cristina
Giroto. II. Título.

CDD- 371.12

MAÍRA APARECIDA REIS COSTA**O CONCEITO DE LEITURA NOS PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 22 de setembro de 2020.

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP

Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Aparecida Maria Nunes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Nunes, Professor do Magistério Superior**, em 22/09/2020, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Ribeiro da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 22/09/2020, às 18:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Cristina Giroto Nery, Professor do Magistério Superior**, em 22/09/2020, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Fernandes Coimbra Marigo, Usuário Externo**, em 22/09/2020, às 18:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **0379370** e o código CRC **E4892DFA**.

Dedico a Deus, Força Maior do Universo, que me capacitou com força, fé, vontade e coragem: para enfrentar meus medos, realizar meus sonhos e lutar pela transformação da realidade.

Dedico à minha mãe Maria de Fátima, porto seguro, e a todos e todas que, em algum momento, colaboraram e incentivaram a realização deste trabalho: minha orientadora, meus amigos e minhas amigas do peito, meus colegas de profissão, meus educandos e minhas educandas, que impulsionaram minha busca constante pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Força Motriz do Universo, que me capacitou com força, fé, vontade e coragem: para enfrentar meus medos, realizar meus sonhos e lutar pela transformação da realidade.

À Nossa Senhora, Mãe de misericórdia, meu consolo e guia na mina escura e no vale de lágrimas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pois presente trabalho foi realizado com o seu apoio - Código de Financiamento 001.

À Universidade Federal de Alfenas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de amadurecimento acadêmico e profissional.

Aos professores do PPGE, em especial os professores Marcos Roberto de Faria e Luis Antônio Groppo, pelas excelentes aulas, orientações e lições de ética e humildade.

À professora e orientadora Vanessa, por acreditar em mim, no meu trabalho e na transformação da sociedade. No universo fictício de *Star Wars*, os mestres Jedi guardam o lado bom da força, afastam as trevas e instruem novos (as) aprendizes. Obrigada por ser minha guardiã e mestra, por reviver em mim, a partir de seus exemplos e prática docente, a fé nas pessoas e na Educação. Obrigada pela confiança, paciência, carinho, compreensão.... Por me mostrar que sempre aprenderemos com o outro e que é importante sempre ensinarmos o que aprendemos. Que a Força sempre esteja com você.

À professora Cyda Nunes, mestra, amiga e minha inspiração.

Ao professor Elias Ribeiro da Silva, pela orientação, por ser exemplo de profissional e ser humano.

À professora Adriana Marigo, pelo cuidado com meu trabalho e sugestões.

À turma de 2018 do Mestrado em Educação, especialmente às colegas Amanda, Andreia, Carol e Cláudia, que se tornaram amigas.

À Fernanda, ao Departamento de Saúde de São Pedro da União, aos motoristas e ao prefeito Custódio, que me ofereceram transporte ao longo de todo o mestrado.

Aos colegas e amigos (as) da E. E. Cel. João Ferreira Barbosa, que sempre me motivaram, colaboraram com meu horário e ouviram minhas queixas e alegrias ao longo do percurso, em especial os colegas Caio, Daiana, Elton, Edmilson, Grazi, Heriquênea, Marcos, Raquel e Rosana.

Às meninas do Apartamento 21: Ana Paula, Catiane e Vitória. Sou imensamente grata pelo pouso, festa de aniversário surpresa, companhia, almoços, conselhos e por tudo que

fizeram por mim em Alfenas. Sem vocês nada disso seria possível.

Aos amigos da faculdade e da vida: Aline, Felipe, Jhon, Lari, Melissa, Michelle, Silas, Vini. Obrigada por acreditarem em mim, me motivarem e me darem suporte sempre que precisei.

Ao grupo Bolsistas Capes, pelas risadas, conselhos, apoio e compaixão.

Ao grupo de pesquisa Educateliê, com o qual aprendi muito e vivi aventuras memoráveis.

Ao Francisco e Toninho, grandes amigos e colaboradores que acreditaram no meu sonho e colaboraram para que ele se tornasse realidade.

À Rany, minha metade, minha pessoa. Obrigada pelos conselhos, por estar presente e me fazer acreditar em mim mesma, quando eu não acreditava.

À Malu, irmã que a vida me deu. Obrigada por ser porto seguro desde a graduação. Há sete anos, graças a você, minha vida é mais completa.

À Júlia, prima-irmã, meu amor, que sempre acreditou em mim, me apoiou, me atrapalhou e me deu colo.

À Lívia, prima-irmã e madrinha, que sempre se orgulhou, ouviu minhas conquistas e derrotas.

Ao meu grande amigo Carlos Alberto, o qual sempre me apoiou, foi paciente e soube respeitar minha ausência.

Aos primos Carlos Eduardo e à Paloma, minhas inspirações acadêmicas. Obrigada pelos livros, por acreditarem em mim e pelo ombro amigo nas madrugadas de medos, desabafos e conselhos.

À minha família (tios, tias, primos, primas), prometo compensar o tempo longe de vocês.

Ao meu pai Aparecido, de quem herdei o nome, o sobrenome e tantas outras características. Ainda que o senhor não faça ideia do que seja um mestrado, sempre me apoiou e ficou orgulhoso pelas minhas conquistas.

À minha mãe Maria de Fátima, que “possui essa estranha mania de ter fé na vida”. Você sempre está lá quando eu preciso. Obrigada por tudo, é lindo ver seu orgulho da filha professora e sua comemoração a cada conquista.

Aos meus queridos educandos e educandas, pelos quais eu me reconstruo, reinvento, luto e busco ser uma pessoa, pesquisadora e profissional cada vez melhor.

À Tati Bueno, minha nutricionista. Com sua ajuda, consegui melhorar meu projeto, pois parei de me alimentar mal e ficar em constante estado de estresse. Desenvolvi mais senso

de determinação, autocuidado, responsabilidade e confiança.

A todos (as) que torceram, vibraram e participaram deste percurso. Sou uma mulher de sorte por ter tantas pessoas boas em minha vida, as quais não conseguiria citar nessas poucas linhas.

Às musas, pois sem desfrutar das artes eu sucumbiria e não conseguiria realizar esta empreita.

À monja Coen, por seus vídeos com as palavras e conselhos que eu precisava ouvir nos momentos difíceis.

Ao Fado, a quem entrego, confio, agradeço e aceito de bom grado.

“A flor que desabrocha na adversidade é a mais bela de todas” (Mulan)

...You could beat the world

You could beat the war

You could talk to God, go banging on his door

You can throw your hands up

You can beat the clock

You can move a mountain

You can break rocks

You can be a master

Don't wait for luck

Dedicate yourself and you can find yourself

Standing in the hall of fame...

Do it for your people...

Do it for your country...

(Hall Of Fame – The Script feat. Will.I.Am)

RESUMO

A presente dissertação tem como tema discutir as concepções de leitura presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, documento orientador da prática docente em nível nacional. A justificativa de sua realização é a necessidade da leitura e da formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental ser discutida, uma vez que a experiência de leitura, independentemente do gênero textual lido, deve ser significativa para o estudante e o fato da escola ser um dos principais – senão o principal – espaço onde ocorre o exercício da leitura. Nesse sentido, analisamos a concepção de leitura presente nos PCN de Língua Portuguesa utilizamos o referencial cognitivista de leitura e o referencial dialógico de leitura. O presente trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa documental e busca responder à questão: “Qual a concepção de leitura que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa”? Partimos da hipótese de que de que a concepção de leitura que orienta os documentos nacionais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, se aproxima e, ao mesmo tempo, se distancia de uma concepção dialógica de leitura, que é essencial para a formação do leitor, para que ele possa entender o que está escrito, dito, sentido, implícita ou explicitamente. A partir do estudo de autores como Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Luiz Carlos Cagliari, Ramón Flecha, Jürgen Habermas, Angela Kleiman, Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias, Vilson J. Leffa, Isabel Solé, entre outros, identificamos que os PCN de LP ao valorizar os conhecimentos prévios do leitor, as situações de comunicação e interação contribui que os leitores aprendam a ler de maneira mais efetiva. Percebemos que há muitos aspectos positivos nos PCN de LP, pois ele sugere leituras a serem realizadas pelos professores, projetos, indicam uma infinidade de gêneros textuais e flexibilizam o trabalho docente. Tal abertura, no entanto, possui via de mão dupla: podem ser realizadas práticas de leitura e práticas mecânicas, a depender das condições da escola e da formação dos professores. Nesse sentido, identificamos que a formação de leitores e as práticas de leitura em sala de aula envolvem aspectos muito mais complexos do que as situações enfrentadas pelos docentes em sala de aula. Concluímos que é preciso, desse modo, investimento nos cursos de licenciatura, nas formações continuadas de professores, na infraestrutura escolar e em bibliotecas locais. Formar leitores envolve o entorno, a comunidade, não apenas a escola. O referencial da aprendizagem dialógica se aproxima muito das concepções propostas pelos PCN de LP, o que confirma nossa hipótese. O referencial dialógico, guia deste trabalho, contribuiu para que fossem descobertos elementos que auxiliam na resposta de que a leitura possui vários aspectos, que contribuem para o aprendizado, para a comunicação, para a fruição e, em especial, para ler a palavra e ler o mundo em que estamos. Os PCN de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, nesse sentido, se aproximam e se afastam dos pressupostos desse referencial.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Leitura dialógica. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The present work was developed from documentary research and seeks to answer the question: "What is the conception of reading that underlies the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching"? We start from the hypothesis that the conception of reading that guides national documents, such as, for example, the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching, approaches and, at the same time, distances itself from a dialogical conception of reading, which is essential for the formation of the reader, so that he can understand what is implicitly or explicitly written, said, and felt. From the study of authors such as Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, Luiz Carlos Cagliari, Ramón Flecha, Jürgen Habermas, Angela Kleiman, Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias, Vilson J. Leffa, Isabel Solé, among others. Intending to provide a discussion as to the conceptions of reading under the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching, a guiding document of teaching practice at national level for the final years of Elementary Education, the reason for its realization is the need to discuss Reading processes and coach readers in the final years of elementary school, given that the reading experience, regardless of the genre, must have a meaning for the student, and the fact that the school is one of the main - if not the main - spaces where reading takes place. We analyze the conception of reading in the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching, using the cognitive reference of reading and the dialogical reference of reading. We identified that the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching by valuing the reader's previous knowledge, the situations of communication and interaction helps readers to learn to read more effectively. We realize that there are many positive aspects in the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching, as it suggests readings to be carried out by teachers, projects, suggesting an infinity of textual genres and make the act of teaching more flexible. Such opening, however, has a two-way street: reading and mechanical practices can be performed, depending on the conditions of the school and the training of teachers. In this sense, we identified that the training of readers and reading practices in the classroom involve aspects much more complex than the situations faced by teachers in the classroom. Therefore, we conclude that it is necessary to invest in undergraduate courses, in continuing teacher training, in school infrastructure and in local libraries. Training readers involves the environment, the community, not just the school. The referential of dialogical learning is very close to the concepts proposed by the National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching, which confirms our hypothesis. The dialogical reference, guide of this work, has also contributed to the discovery of elements that help answer that reading has several aspects, contributing to learning, communication, enjoyment and, especially, to read the word and read the world we are in. The National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching for the final years of elementary education, in this sense, approach and depart from the assumptions of this framework.

Keywords: National Curriculum Parameters to Portuguese Teaching. Dialogic reading. Final years of elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resumos das teses e dissertações selecionadas para leitura	79
----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	-Atuação Educativa de Êxito
BDTD	-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	-Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	-Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	-Censo Escolar
CEB	-Câmara da Educação Básica
CNE	-Conselho Nacional da Educação
CREA	-Community of Researchers on Excellence for all
ECA	-Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	-Exame Nacional do Ensino Médio
EPJA	-Educação de Pessoas Jovens e Adultas
EJA	-Educação de Jovens e Adultos
EPPL	-Educação para Pessoas Privadas de Liberdade
FHC	-Fernando Henrique Cardoso
INEP	-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-Ministério da Educação
NIASE	-Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PCN de LP	-Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNE	-Plano Nacional da Educação
PPGE	-Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	-Programa Universidade para Todos
SAEB	-Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	-Scientific Electronic Library Online
SISU	-Sistema de Seleção Unificada
TLD	-Tertúlia Literária Dialógica
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAL/MG	-Universidade Federal de Alfenas- MG

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERSPECTIVAS DE LEITURA: A PERSPECTIVA COGNITIVISTA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA	20
2.1	A perspectiva cognitivista	21
2.1	A perspectiva dialógica.....	39
3	UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	59
3.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	66
4	PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1	Tipo de pesquisa e procedimentos.....	72
5	ANÁLISE DOS DADOS	84
5.1	Os objetivos dos PCN de LP	84
5.2	Os PCN de LP e a leitura em sala de aula	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

“O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo. Como tudo vale a pena! A menor tentativa vale a pena.”¹

Este trabalho surge de minha "experiência com coisas reais": minha formação leitora, acadêmica e profissional, ambas motivadas pelo tema central de investigação desta dissertação: a leitura. Ela representa minha existência, pois influenciou todos os passos que dei e os caminhos que escolhi trilhar.

Conheci a leitura pelo olhar de minha mãe, que me embalava em suas canções de ninar, e pelos causos, da Festa no Céu e do Pedro Malasartes, contados pelo meu pai todas as noites. Ela me acompanhou nas expedições que empreendi no sítio onde morava, fez com que eu entendesse mais sobre o céu, a terra, a água, o vento, o sol, o ar...

Filha única que sou, fiz da leitura grande irmã. Juntas, travamos amizade com todas as personagens do *Sítio*, de *Nárnia*, de Hogwarts. Demos volta ao mundo em 80 dias, solucionamos mistérios na Baker Street, conhecemos o *País das Maravilhas*, levamos o Um Anel à montanha da perdição... Descobrimos os segredos das elites cariocas, os sonhos profundos das moças inglesas e até interceptamos mensagem do além, enviadas por célebre defunto autor. Ao proporcionar meu contato com o universo fantástico, com o onírico, a leitura me fez acreditar que tudo é possível, ainda que pareça inalcançável.

No ano de 2013, ingressei no curso de Letras pela Universidade Federal de Alfenas/MG. Minha experiência como discente, pesquisadora em formação e estagiária em uma escola pública da cidade de Alfenas fizeram com que eu questionasse as práticas relacionadas ao ensino de língua portuguesa, sobretudo, o ensino da leitura.

Em um primeiro momento, ao cursar as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Literatura comecei a questionar a relação das teorias estudadas em sala de aula e a prática docente. Esses questionamentos foram aguçados ao longo do estágio supervisionado, época em que notei que a maioria das atividades realizadas pelos estudantes consistia em cópias de textos e interpretações mecânicas, sem sentido, que se distanciavam da concepção de aprendizagem que eu, docente em formação, estava tendo contato. A leitura de livros e textos não relacionados a atividades escolarizadas de

¹ SABINO, Fernando. *Clarice Lispector - Cartas perto do coração: dois jovens escritores unidos ante o mistério da criação*. [organização de Fernando Sabino]. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

interpretação não era uma prática recorrente e, quando realizada, não estava relacionada à vida dos (as) estudantes, aos seus anseios e objetivos.

Meu questionamento ocorreu não com a finalidade de criticar a postura dos professores e professoras de Língua Portuguesa, mas sim porque eu carecia de informações e repertório para problematizar, refletir e tentar fazer diferente daquilo que eu estava tendo contato. Além disso, embora tivesse uma ampla formação acadêmica, sentia que não era o suficiente e que havia mais perguntas a serem feitas do que respostas solucionadas a respeito de como repertório aprendido em sala de aula, na Universidade, poderia ser de fato transposto para a sala de aula de Ensino Fundamental e Médio.

Após finalizar a graduação, ingressei no mestrado em Educação, no ano de 2018, com o intuito de estudar a formação de leitores literários, pois essa inquietação ainda me perseguia. Nesse período, começara a perceber que a formação de leitores era muito questionada pela mídia e pela sociedade. De um lado, ouvia discursos de pessoas que odiavam ler. Algumas delas culpavam a escola e as práticas docentes, tinham preguiça ou simplesmente não sentiam afinidade pelos livros. Outras relatavam que gostavam de apenas ler histórias em quadrinhos ou gêneros similares e, ainda, havia aquelas que eram apaixonadas pela leitura. Discursos esses, muitas vezes, proferidos por grupos e pessoas que deveriam incentivar a leitura, mas que, num movimento de desqualificação e sucateamento, legitimado na fala do presidente da república, por exemplo, expressam o desprezo por essa área, chegando a afirmar que os “livros hoje em dia têm muita coisa escrita²”.

Todos esses discursos, além de vários outros que não menciono aqui, fizeram com que eu começasse a refletir criticamente sobre a formação de leitores e percebesse que ela não estava relacionada apenas à escola, mas a fatores culturais, socioeconômicos, afetivos, políticos etc. Também percebi a necessidade de aprofundar as discussões sobre o tema, pois, em 2018,³ assumi o posto de professora da educação básica do Estado de Minas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma vez atuando como docente de Língua Portuguesa, percebi que o ensino da leitura era demasiado complexo, pois existem muitas de concepções de leitura, portanto começava a sentir a dificuldade entre ensinar toda aquela bagagem teórica aprendida na Universidade e atender a demanda de meus alunos no que se refere à aprendizagem desse importante

² A reportagem foi divulgada em diferentes meios de comunicação como as revistas: *Isto É*; *Uol*; *Exame*; *O Globo*. A reportagem a seguir pode ser encontrada na revista *exame*: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/> (acesso em abril de 2020).

conceito. Voltei minha reflexão para a época em que era estagiária e que presenciava essas mesmas dificuldades vivenciadas pelas professoras das salas em que eu acompanhava, relacionadas à aplicação das teorias e também a fatores sociais e educacionais.

Na escola, o discurso principal por parte professores, estudantes e supervisores pedagógicos e até mesmo da família é de que a leitura é uma atividade fundamental, porém árdua, difícil, obrigatória. O contato com colegas da área fez com que eu refletisse sobre o trabalho da leitura relacionado a competências, habilidades, avaliações externas e resultados. Para além disso, discussões de que os livros precisam de adaptação, de que as leituras deveriam ser mais fáceis e de que professores não cultivam o hábito de ler me fizeram pensar ainda mais na necessidade de pesquisar este tema.

Muitas foram as inquietações que surgiram e, pensando pelo viés de Lajolo (1993, p. 17), que comenta que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”, surgiu uma possibilidade de caminho para essas inquietações ou talvez tenha surgido um sentido para o que busco.

Portanto, em busca de sentido para essas questões e de uma possibilidade pela busca por mudança nas condições de leitura apresentadas acima, apesar de saber da limitação em responder a todas inquietações levantadas, fui buscar um aprofundamento nos documentos oficiais que pautam o ensino da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental II, na tentativa de verificar um início de resposta para esta indagação que tanto me persegue, haja vista que as práticas de ensino refletiriam esse documento.

Essa escolha se deu em virtude de esses documentos pautarem a leitura em âmbitos formativos oficiais e ser responsável, de certa forma, pela formação de um leitor autônomo e crítico que a atual sociedade demanda.

Assim surgiu a questão de pesquisa que orientou esta dissertação de mestrado: Qual a concepção de leitura que fundamenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa*?

Poderia seguir em busca dessa resposta por diferentes caminhos teóricos, portanto escolhi o referencial dialógico para me guiar, por entender que ele traz elementos que mais se aproximam daquilo que entendo como possibilidade de criação de sentido para a leitura e ele traz elementos que auxiliam na resposta de que a leitura serve para muita coisa, em especial para ler a palavra e ler o mundo em que estamos.

No decorrer desta dissertação, irei discorrer de forma mais aprofundada a respeito do referencial dialógico e da sua importância para o tema discutido aqui, porém, gostaria de adiantar que se trata de um referencial baseado em um importante autor brasileiro, Paulo

Freire, patrono da Educação Brasileira⁴. Portanto, escolher esse referencial é mais que uma simples opção teórica. E também uma posição política e de resistência ao que a Educação, em especial, no campo da leitura, vem sofrendo na atualidade.

A hipótese que pauta esse trabalho é a de que a concepção de leitura que orienta os documentos nacionais, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, se aproxima e, ao mesmo tempo, se distancia de uma concepção dialógica de leitura, que é essencial para a formação do leitor, para que ele possa entender o que está escrito, dito, sentido, implícita ou explicitamente.

Com base na questão levantada acima, o objetivo traçado foi o de discutir a concepção de leitura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* à luz do referencial dialógico, em especial pelas contribuições de Paulo Freire. E especificamente elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar qual a concepção de leitura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*;
- b) Analisar e discutir as possíveis aproximações e os distanciamentos dessa concepção de leitura com o referencial dialógico.

Para a concretização desse trabalho, foi necessário dividi-lo em quatro (4) seções. Na seção primeira discorro sobre as perspectivas cognitivista e dialógica de leitura, as quais são as principais referências teóricas desse trabalho. Na seção 2, apresento os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, a fim de discutir inicialmente o contexto de sua criação e sua relevância curricular. Na seção 3, apresento o percurso metodológico percorrido por mim, pautado na pesquisa documental. Na quarta seção, analiso os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e discuto as possíveis aproximações e os distanciamentos dessa concepção de leitura com o referencial dialógico.

Por fim, nas considerações finais, retomamos a questão de pesquisa e seus objetivos na tentativa de evidenciar os achados em torno da problemática investigada e as possíveis contribuições desse trabalho para a sociedade, para a escola e para a academia, como também para as questões que tanto me inquietam.

⁴ Lei n 12. 612 que institui Paulo Freire como o Patrono da Educação Brasileira. Esta informação pode ser encontrada no link: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17681-paulo-freire-e-declarado-o-patrono-da-educacao-brasileira> (acessado em abril de 2020).

2 PERSPECTIVAS DE LEITURA: A PERSPECTIVA COGNITIVISTA E A PERSPECTIVA DIALÓGICA

O que interessa a nós, docentes e pesquisadoras preocupadas com a leitura escolar e a formação de leitores, é que a experiência de leitura, independentemente do gênero textual lido, deve ser significativa para o estudante.

Cagliari (2005, p. 148) aponta que “a leitura é extensão da escola na vida das pessoas”, isto é, as práticas leitoras são geralmente iniciadas na escola e se estendem até o final da vida. Desse modo, a escola tornou-se um dos principais – senão o principal – espaço onde ocorre o exercício da leitura. Mas como formar, no dia a dia escolar, leitores e (re)significar suas experiências de leitura?

Em busca de refletir sobre essas questões, pretendemos trazer contribuições a partir desta dissertação para ampliar as discussões em torno das práticas de leitura escolar e sua relação com a formação de leitores no Brasil. Para isso, analisaremos as perspectivas de leituras que fundamentam os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN de LP)*, os quais serão apresentados na seção 2.

No contexto atual, a leitura no Ensino Fundamental tem sido alvo de muitas pesquisas que apontam a necessidade de problematizarmos a formação de leitores em várias etapas da escolaridade, posto que existem práticas consideradas insuficientes e questões de cunho social, cultural e econômico que interferem neste processo. Como aponta Silva,

Observa-se, na rotina escolar, a dificuldade na realização de exercícios que visem à prática da leitura, as quais levam o aluno a se tornar um leitor competente. Sem dúvida, a prática da leitura na escola de Ensino Fundamental e Médio constitui-se em um fato extremamente importante para a formação de um leitor crítico. Mais ainda, de um indivíduo que seja capaz de exercitar sua cidadania de forma consciente e ativa (SILVA, 2008, p. 17).

Na rotina escolar, situações e práticas são imprescindíveis para a formação de leitores competentes, críticos e que sejam capazes de ler para se comunicar, resolver problemas, alcançar objetivos, posicionar-se, desfrutar do prazer da leitura etc. No entanto, algumas práticas de leitura, às vezes mecânicas, sem sentido ou objetivos claros, desencorajam o leitor, que passa a temer ou rejeitar o momento da leitura.

Assim como a leitura proporciona distintas experiências aos leitores, pode-se ler de muitas maneiras. O verbo ler é oriundo do verbo latino *legere*⁵, que significava, na

⁵ Informação disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/leitor/> Acesso em: 20 fev. 20.

Antiguidade, colher, escolher. Seu sentido provém da agricultura, pois relacionava-se à escolha dos melhores frutos e cereais feita pelos trabalhadores. Nesse sentido, a leitura e o ato de ler cotejam, até os dias atuais, o sentido etimológico da palavra, pois quem lê colhe informações, escolhe repertórios, correlaciona ideias.

Em relação à pesquisa em leitura, há uma miscelânea de autores e concepções teóricas a respeito desse tema, as quais englobam, por exemplo, a formação de leitores, a compreensão leitora, o ato de ler, o leitor, o autor e o texto. Esses pressupostos elucidam a amplitude deste campo, guiado pela heterogeneidade de recortes teóricos e abordagens, que, sem dúvida, colaboram para que possam ser desenvolvidas várias investigações sobre o tema.

A fim de discutirmos essas questões, centralizaremos nossa discussão em duas diferentes perspectivas sobre a leitura: a cognitivista e a dialógica. No item 1.1, apresentamos a perspectiva cognitivista e, no item 1.2, a perspectiva dialógica.

2.1 A perspectiva cognitivista

A perspectiva cognitivista de leitura é demarcada pela concepção de que o ator de ler demanda uma infinidade de processamentos cognitivos. Nesse sentido, ao longo dessa subseção destacaremos o ponto de vista de alguns autores sobre essa perspectiva teórica de leitura.

Santos (2007) chama a atenção para o ato de ler entendido como um “processamento de informações visuais” a fim de “traduzir os símbolos gráficos em código oral” (SANTOS, 2007, p. 50). O autor enfatiza os estudos de Gough (1976), que discutem os processamentos de leitura, isto é, a leitura como conjunto de processamentos visuais. De acordo com ele, a leitura é um ato de decodificação do texto pois, por meio de um processo mecânico, leitores e leitoras identificam através de sua percepção visual letras e fonemas e decifram o todo lexical a fim de extrair significações.

Já Koch e Elias (2008) destacam que a concepção de língua como código/estrutura prevê que “todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10). Esse ponto de vista determina que o sujeito é apenas decodificador de um código, posto no texto. A língua é instrumento de comunicação e o papel do leitor é reconhecer os códigos comunicativos, por isso deve ter foco no arranjo de palavras e na estrutura textual.

Cagliari (2005), por sua vez, entende a leitura linguística como um processo de decifração e decodificação, que consiste na decifração do código escrito, da linguagem, das

implicações do texto e, por último, da reflexão que é feita pelo leitor ao final do exercício, a fim de produzir conhecimento sobre o que foi lido. O caráter linguístico da leitura evidencia que o processamento das informações é feito por meio da fusão entre significante e significado⁶, como também por meio de elementos linguísticos e culturais, que variam de acordo com cada leitor.

O ponto de vista de Cagliari (2005), assim como o dos autores que apresentaremos a seguir, afasta-se da concepção estruturalista, pois prevê que o indivíduo, por meio de processos cognitivos, ocupa-se da leitura para construir significados a partir de sua própria percepção e da interação com seus semelhantes e com a cultura.

Uma criança não lê como um adulto. Sendo de um meio social pobre, não lê do mesmo jeito que uma criança de um meio social rico; nenhuma delas provavelmente lerá da mesma maneira que a professora. Também aqui não se deve concluir que uma lê bem e a outra lê mal; todas lêem de maneiras diferentes. O significado de um texto para um menino pobre de periferia não precisa ser idêntico ao significado do mesmo texto para um aluno de classe alta da cidade (CAGLIARI, 2005, p. 151).

O autor ressalta que a escola deve respeitar a leitura de cada um, pois o/a leitor/leitora sempre acrescentará a sua interpretação resquícios do seu próprio mundo. Portanto, a escola deve zelar pelo respeito às múltiplas leituras.

O ato de leitura não é, dessa maneira, um processo estanque, já que o leitor reformula, reconstrói e testa suas hipóteses o tempo todo. Nesse seguimento, a leitura deixa de ser concebida como um processo mecânico em que o leitor era agente passivo, e passa a ser concebida como um processo interacional, focalizado no leitor e nas suas interações, que contribuem para a construção de sentido. Para Santos (2007),

No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção de sentidos. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Embora o texto tenha sua existência anterior à leitura, o sentido só é construído durante o ato de ler, em construção conjunta com o leitor, a partir de elementos linguísticos disponíveis na superfície textual (2007, pp. 55-56).

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo que surge a partir das interações entre leitor e texto. O sentido não é apreendido de maneira estanque, mas ativamente construído por meio de processamentos cognitivos efetuados durante o ato de ler. De acordo Cagliari, “por leitura se entende toda manifestação linguística que uma pessoa

⁶ Termos criados pelo estruturalista Ferdinand de Saussure.

utiliza para recuperar um pensamento formulado por outro e colocado em forma de escrita” (2005, p. 155), ocupando a dimensão ocular, oral e sonora, pois pode ser vista, ouvida ou falada. Segundo ele, há quatro possibilidades de leituras que podem ser empreendidas: a leitura individual, a leitura silenciosa, a leitura em voz alta e a leitura de palavras-chave.

- *Leitura individual*: Para o autor, ler é uma experiência individual que requer interiorização e reflexão. Ademais, diante de um mesmo texto, leitores (as) têm atitudes diferentes diante da leitura, podendo interpretá-lo de múltiplas maneiras:

As pessoas dificilmente fazem a mesma leitura de um texto, mesmo científico. A leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização e de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para seus alunos e não lhes dá a chance de ler está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos. Há um dito popular que diz que a leitura é o alimento da alma. Nada mais verdadeiro (CAGLIARI, 2005, p. 150).

- *Leitura silenciosa*: pode ser realizada como uma atividade individual, ou ainda, em ambiente escolar, ao longo da aula. De acordo com Cagliari, é comum a todos e todas e vem sendo adotada há séculos por várias instituições de ensino. A leitura silenciosa, como mostra o autor, evidencia um aspecto cultural importante que concerne à nossa cultura, pois é feita em momentos de solidão e é puramente individual. Além disso, uma de suas vantagens é permitir que o leitor aumente a velocidade de leitura e compreensão leitora.

- *Leitura em voz alta ou oral*: pode ser realizada em sala de aula quando um (a) estudante lê determinado texto em voz alta para todos (as) e é acompanhado pela classe. Sua vantagem é transmitir uma informação a várias pessoas simultaneamente. Em virtude disso, é um tipo de leitura muito utilizada na escola e é também o primeiro contato da criança com o ato de ler. Entretanto, a oralidade é um dos domínios mais polêmicos em virtude de preconceitos acerca dos vários dialetos linguísticos. Cagliari expõe que, por motivo de constrangimento, muitas pessoas, ainda na infância, desistem de ler em voz alta, em virtude da falsa ideia de que a fala precisa obedecer a certo nível de formalidade.

- *Leitura de palavras-chave*: Cagliari chama atenção para a prática do “ler por alto”. Essa prática visa a compreensão de determinado texto por meio de palavras-chave, o que promove a exclusão de alguns significantes do texto. Feita por leitores que buscam a rápida elucidação de palavras ou conceitos específicos, costuma funcionar com “previsíveis”, mas pode comprometer o sentido de textos mais complexos.

O autor conclui que a leitura visual não é melhor ou mais indicada que a oral, haja

vista que, em todas as práticas leitoras, pode-se aprender, embora umas sejam mais comuns do que outras. Nas palavras de Cagliari, “a imagem e a letra têm características próprias, com vantagens e desvantagens para os textos que produzem” (2005, p. 158). Ainda para Cagliari (2005, p. 149), a leitura pode ser compreendida como realização do objetivo da escrita, mas é fato que ela também é circundada por diferentes propósitos, tais como o lazer, a descoberta da pesquisa, sendo necessária para além dos domínios textuais, literários e do meio jornalístico.

Tendo em vista que para Cagliari (2005) a leitura é feita por processamentos neurolinguísticos e cognitivos, ler é um processo que demanda a maturação de uma série de habilidades linguísticas. Em razão disso, crianças em distintos contextos enfrentam várias dificuldades para ler de maneira fluente.

O teórico argumenta que a defasagem leitora acarreta problemas em outras áreas do conhecimento para além da Linguagem, como a Matemática. Por isso, para encontrar a raiz de um problema, é preciso, primeiro, identificá-lo, uma vez que os/as estudantes devem ler não apenas as palavras, mas compreenderem o que está sendo lido.

Cagliari (2005) ressalta que uma dessas dificuldades é o ajustamento da fala para a leitura e problematiza algumas práticas escolares, pois acredita que muitos desses problemas estão relacionados com o modo de aprender e ensinar. Uma evidência disso é que, até hoje, muitos adultos costumam ler de maneira diferente do que falam, ou detestam ler em público. A leitura obrigatória, desassociada da realidade do estudante, pode afastá-lo da leitura e do hábito de ler. Isso não significa que a leitura escolar deva ser posta de lado, mas, para o autor, textos relacionados à língua, cultura e hábitos dos estudantes podem aproximá-los da leitura.

Ainda segundo esse autor, a leitura realizada de maneira individual apresenta muitas possibilidades e pode acarretar tanto benefícios quanto malefícios ao leitor iniciante, haja vista que, se trabalhada de modo forçado, promove o constrangimento e o estranhamento. Nesse sentido, ele enfatiza que o profissional responsável deve ter cuidado ao selecionar as leituras com as quais trabalhará, uma vez que, apesar de ter que cumprir objetivos em relação à escola, necessita aproximar o alunado do ato de ler.

Cagliari (2005) considera que, em se tratando de leitura, importa mais que o leitor construa sentido, exerça sua criatividade e compreenda o processo de decifração e decodificação do que hierarquizar qual prática de leitura é a mais adequada. A escola necessita respeitar o processo de decifração do texto realizado pelas crianças, uma vez que o texto possui vários aspectos a serem analisados e a criança, primeiramente, precisa desenvolver aspectos neurolinguísticos, os quais necessitam de tempo para serem desenvolvidos.

As contribuições de Leffa (1996) reiteram que a definição do processo de leitura é um

tanto quanto problemática em decorrência do termo ser discutido genericamente, haja vista a interdisciplinaridade da área. O autor retoma a ideia de que, numa acepção geral, o ato de ler é um processo de representação orientado pela visão, pois há leituras para além das realizadas em língua materna. A título de exemplo, o autor cita a leitura de sinais não linguísticos: lemos a alegria, a tristeza, interpretamos o passado por meio de ruínas, lemos o mundo ao nosso redor.

Ainda de acordo com o autor (2010, p. 11), há definições de leitura que são consideradas mais restritas (antagônicas). A primeira delas enfatiza o papel central do texto. A ideia de leitura como "extração-de-significado", para o autor, expressa a ideia de que o texto tem um significado preciso, acabado, o qual deve ser apreendido pelo leitor. Leffa ressalta que

Um dos axiomas da leitura é de que ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a que se chega através de um outro segmento. O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor (LEFFA, 1996, p. 12).

Nesse sentido, o movimento dos olhos e o raciocínio visual são imprescindíveis para que as informações sejam decifradas. O processo de leitura pouco interessa, pois importa o produto: a total compreensão do texto.

A segunda definição de leitura tem como foco a contribuição do leitor, quem atribui significado ao texto a fim de construir sentido. Leffa (1996) revela que essa vertente tem sérios problemas, uma vez que o leitor não é um minerador que extrai o significado do texto: "o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto" (LEFFA, 1996, p. 13). Segundo essa perspectiva, a leitura é um processo linear, dado que é necessário que o leitor decifre palavra por palavra, a fim de desvendar as armadilhas textuais.

No viés desse autor, a prerrogativa de que ler é atribuir significado ao texto é problemática, dado que não há apenas um significado escondido no texto. Sendo assim, a significação depende de cada leitor, pois sua leitura reflete diferentes visões da realidade:

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade

intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Leffa (1996), o texto pode provocar reações de humor, alegria, tristeza, nostalgia, terror e muitas outras sensações no leitor, que evoca no ato da leitura conhecimentos e lembranças. Ele pode ser lido de modo rápido, lento, superficial, cuidadoso. Além disso, é possível que o leitor consiga entender um período se prestar atenção no contexto, sem que haja prejuízo na compreensão.

Em consonância com a perspectiva defendida pelo autor, o produto de um texto não é a compreensão, mas o processo de construção da compreensão, isto é, das estratégias e recursos utilizados pelo leitor para conferir sentido. A partir da observação do título, das imagens etc., o leitor formula hipóteses, as quais serão testadas ao decorrer da leitura.

Quando, por exemplo, um texto é redundante, o leitor deve perceber quais informações são necessárias para a apreensão de sentido. Já quando há lacunas no texto, seu papel é preenchê-las.

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (1996, p. 17).

A complexidade do processo de leitura, dessa maneira, evidencia que é preciso pensar para além do papel do leitor ou do texto, ou seja, discutir o processo de interação entre o leitor e o texto, posição defendida por Leffa (1996).

A *teoria dos esquemas*, de acordo com Leffa, é necessária para que entendamos melhor a relação da interação com a leitura. Os seres humanos não são páginas em branco; temos em nós representações do mundo. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida não como aquisição de conhecimento, mas a mudança de um conhecimento já existente a partir da interação com o meio (1996, p. 25-26).

Essas concepções elucidam que o leitor, ao interagir com o texto, considera informações implícitas e explícitas presentes nele, além de orquestrar seu conhecimento e experiências, que vão para além do código linguístico. O receptor de um texto não fica passivo diante da mensagem enviada pelo emissor.

Ao interagirmos com o mundo, construímos estruturas abstratas a partir da percepção das experiências que vivemos. Desse modo, a partir da identificação de características comuns

e suas variáveis, criamos *esquemas*, os quais permitem que reconheçamos situações, posturas e expressões linguísticas. Leffa aponta que

O esquema não está solto dentro da nossa estrutura cognitiva, mas faz parte de uma rede, entrelaçando-se com outros esquemas. A relação entre os esquemas não é, porém apenas hierárquica, onde cada esquema estaria permanentemente contido num esquema maior e conteria outros esquemas menores. Essa relação não se estende apenas de cima para baixo, mas em todas as direções. Quando pensamos em circo, por exemplo, pensamos, entre outras coisas, em cavalos, palhaços, trapezistas e, possivelmente, elefantes. Nesse caso elefante é um componente do esquema “circo”. Mas se estamos escrevendo um tratado sobre a vida dos elefantes, o circo pode ser apenas um componente opcional, subordinado ao esquema geral “elefante” (1996, p. 36).

Entendemos, portanto, que a hierarquia entre os esquemas é flexível, pois um elemento pode estar destacado ou subordinado dentro da estrutura cognitiva. Isso evidencia o papel do leitor, que aciona o esquema adequado para a compreensão de um texto. Para isso, ele precisa identificar os elementos que guiam a leitura como primários, secundários e assim por diante.

Quanto maior a experiência de interpretação e vivência dos leitores e leitoras, mais esquemas eles poderão criar, substituir ou até mesmo descartar, uma vez que as estruturas tendem a crescer e a se ramificar e, em consequência disso, são ampliadas:

Com a experiência, os esquemas evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e em complexidade. Com a aprendizagem, a pessoa não apenas tem mais esquemas para interpretar a realidade, mas possui também, para cada esquema, um número maior de variáveis. Os esquemas diminuem em generalidade e se tornam mais específicos (LEFFA, 1996, p. 37).

É possível, dessa maneira, que o leitor, conforme constrói esquemas, tenha mais facilidade na interpretação e leitura. Conforme adquire (novos) esquemas, pode ler textos e fazer interpretações mais complexas, pois elabora diferentes pontos de vista.

Leffa exemplifica como os esquemas são acionados pelo leitor ou leitora:

A leitura de um texto que inicia pela frase: Ia dirigindo dentro dos limites de velocidade permitida quando o gato inesperadamente atravessou-se na frente do carro, provavelmente leve o leitor a acionar o esquema "acidente de carro". As frases seguintes, na medida em que confirmam o esquema acionado, são então facilmente compreendidas (1996, p. 42).

O autor nos mostra que, a partir do momento em que aciona o esquema "acidente de carro", os conhecimentos prévios do sujeito permitem que ele rememore os fatos que

constituem um acidente. A história prosseguirá de maneira mais ou menos automática, dado que a essência do que constitui um acidente foi reconhecida.

Um ponto importante destacado pelo autor é o fato de a realidade não ser percebida em sua totalidade, haja vista que ela depende da perspectiva pela qual é evocada.

Como os esquemas são individuais, criados a partir da vivência de cada um, e como os fatos são lembrados através desses esquemas individuais, a história evocada nunca é exatamente igual à história lida. Isso acontece devido a dois fatores principais. Em primeiro lugar, já no ato da compreensão, o leitor está contribuindo com sua experiência para a percepção do que lê ou ouve. Em segundo lugar, o lapso de tempo entre a compreensão e a evocação vai também contribuir para modificar a história de acordo com os esquemas individuais. Se o lapso de tempo for muito grande, a diferença entre o que é lembrado e o que foi lido pode tornar-se ainda maior, principalmente se nesse período, os próprios esquemas do indivíduo tiverem sofrido uma evolução (LEFFA, 1996, p. 42).

Por isso, percebemos que cada pessoa pode ler de uma maneira, pois têm esquemas criados de acordo com sua vivência. Cada um de nós é capaz de reproduzir apenas sua experiência. Com base nisso, criamos esquemas individuais. Nossa memória não grava com exatidão cada experiência, mas funde os dados recebidos em esquemas:

Ao ler um romance de tamanho médio, com cerca de 200.000 palavras, o leitor, ao reproduzir a história, não vai reproduzir as 200.000 palavras que leu, mas contará o romance com suas próprias palavras, partindo de seus próprios esquemas. Se fosse possível guardar na mente toda a experiência a que se é exposto, de modo integral, é provável que o indivíduo logo esgotaria a capacidade de seu cérebro e não teria mais condições de interagir com o mundo. Só se reproduz literalmente o que não se compreende, como o computador que reproduz todo o texto que é digitado. O que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos nossos esquemas já existentes. De acordo com a teoria de esquemas, a informação proveniente do meio não é acrescida à memória. A mente humana não tem espaços vazios para serem preenchidos, como a memória de um computador. O dado novo é incorporado ao que já existe (LEFFA, 1996, pp. 43-44).

Essa citação revela algo muito especial para nós: a leitura só faz sentido para o leitor caso ela seja incorporada a esquemas anteriores, ou seja, são as experiências de cada leitor que proporcionam o sentido que o texto revela. Quando algo é citado, reproduzido, de forma não literal, significa que o leitor entendeu e incorporou tal compreensão, o que não tem com reproduções mecânicas literais de sentido, papel este do computador e não do ser humano, dotado de capacidade criativa e reflexiva.

Portanto, a leitura mecânica, nessa perspectiva, não estimula a compreensão do texto,

mas a reprodução de pensamentos. A cópia de ideias, nesse sentido, demonstra mais falta de compreensão acerca do material lido do que entendimento, visto que o leitor sempre incorpora (novas) informações ao seu repertório. A partir da leitura e da interação com o texto, ele, constantemente, reelabora as informações que acessa.

Leffa (1996) argumenta que o ato de ler envolve uma série de processos e subprocessos, que dependem da interação entre o texto e o leitor, isto é, um processo individual entre pares. A partir dessa interação, o leitor processa a informação de acordo com seu repertório.

A apreensão de um segmento do texto leva em consideração várias fontes de conhecimento do leitor. O conhecimento ortográfico dá os traços distintivos de cada letra e as possíveis combinações silábicas. O conhecimento ortográfico interage com o conhecimento lexical e cristaliza todos os dados numa unidade lexical viável: FALA e não HALA ou ZALA. O conhecimento sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica; o leitor sabe que na frase A FALA DO PRESIDENTE DO SINDICATO FOI MUITO APLAUDIDA, a palavra FALA é um substantivo e não um verbo, por exemplo. O conhecimento semântico contribui informando em que acepção, das tantas possíveis, deve ser tomada a palavra num determinado contexto. (LEFFA, 1996, p. 21).

O leitor não está inerte perante um texto. Ainda que faça sua leitura de maneira silenciosa, arquiteta uma série de comandos para chegar à produção de sentido. O conhecimento ortográfico é um dos conhecimentos essenciais para ler um texto em língua materna.

Já na perspectiva interacionista apresentada por Koch e Elias (2008), a ideia principal é a de que os sujeitos se posicionam ativamente perante o texto, a fim de produzir sentido. Para as autoras, o texto é palco para a interação e constituição dos interlocutores (2008, p.11):

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Koch e Elias (2008) nomeiam os processamentos feitos pelos leitores como estratégias cognitivas. Elas acentuam que a leitura exige mais do que apenas conhecimento linguístico dos interlocutores, pois envolve uma série de estratégias cognitivas e discursivas a serem realizadas a partir do texto, que é base de interação e ponto de partida para que leitores e leitoras construam sentidos e mobilizem conhecimentos.

Ao ler um texto, identificamos o nome do autor, observamos a estrutura afim de identificar o gênero textual, nos atentamos ao tema e fazemos antecipações, levantamos hipóteses, revisitamos nossa memória e experiência, buscamos aproximações e distanciamentos com o que é lido, identificamos palavras-chave e vamos atribuindo sentidos. São essas estratégias de seleção, antecipação, inferência, hipóteses e verificação (KOCH; ELIAS, 2008, p. 13) que utilizamos para produzir sentido.

O autor de um texto mobiliza conjuntos de conhecimento (léxico, culturais, políticos etc.) em sua produção, os quais podem ser ou não conhecidos pelos leitores. Por essa razão, pressupõe-se que a leitura exige a mobilização de conhecimentos prévios do público. Além disso, é preciso compreensão dos fatores linguísticos, que constituem o texto em sua materialidade, isto é, os aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos, léxicos e morfológicos.

Novamente, Koch e Elias (2008) ressaltam que são os processamentos pelos quais os leitores e leitoras se orientam para interpretar um texto. Diante dele, formulam hipóteses de interpretação e agem de maneira rápida e eficiente. De acordo com as autoras, são utilizados, para isso, o *conhecimento linguístico ou gramatical*, o *conhecimento enciclopédico ou de mundo* e o *conhecimento interacional*.

O *conhecimento linguístico ou gramatical* se relaciona à gramática e ao léxico, a identificação de recursos textuais como coesão, coerência, sequenciação, coesão e seleção lexical. Ele diz respeito às estruturas e atua para que entendamos as construções textuais e a função dos elementos linguísticos nos períodos para a produção de sentido.

O *conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo* pode ser comumente chamado de conhecimento de mundo, pois advém de experiências pessoais do indivíduo, da sociedade em que se está inserido (a). Engloba todo conhecimento considerado válido acumulado pela cultura, bem como "conhecimentos alusivos às vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos" (KOCH; ELIAS, 2008, p. 42).

Já o *conhecimento interacional*, no viés de Koch e Elias (2008, pp. 45-56), engloba a interação realizada por meio da linguagem, além dos domínios ilocucional (que se refere aos reconhecimento dos objetivos propostos pelo autor), comunicacional (refere-se às informações necessárias para que o leitor reconstrua o objetivo do texto, de acordo com a adequação da variedade linguística e do gênero textual), metacomunicativo (refere-se à compreensão do texto de maneira assegurada, por meio de elementos linguísticos e textuais próprios do discurso) e superestrutural (refere-se à identificação dos textos e sua relação com a vida, além dos objetivos do texto de acordo com o contexto).

O leitor, de acordo com essa concepção, tem conhecimentos de suma importância para atribuir significado ao que lê. Ademais, de acordo com Koch e Elias (2008, p. 16), "o texto também nos desperta sentimentos, emoções", ou seja, não apenas transmite informações e serve para cumprir objetivos.

Para alguns autores como Kleiman (2010, Leffa (1996), Solé (1999) e Koch e Elias (2008), é preciso compreender que uma das principais características de um texto é sua incompletude. Nesse sentido, para Kleiman (2010), o sentido pode ser promovido justamente porque leitoras e leitores preenchem as lacunas textuais com seus conhecimentos prévios.

Assim como Koch e Elias (2008), Kleiman (2010) argumenta que existem os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos. Para ela, o conhecimento linguístico é o gramatical, "aquele conhecimento implícito, não verbalizado [...] que faz com que falemos português como falantes nativos" (KLEIMAN, 2010, p. 13). A autora ressalta que ele é primordial à leitura, já que se, por exemplo, o leitor não conhecer alguma palavra ou expressão linguística, poderá ter problemas de compreensão leitora.

A autora enfatiza que, no processamento dos textos, ou seja, quando agrupamos as palavras, depreendemos seus significados e começamos a construir frases, o conhecimento linguístico é demasiado necessário. É a partir dele que distinguimos e agrupamos elementos gramaticais como sintagmas, períodos, verbos etc., a fim de compreender o escrito.

Kleiman (2010) caracteriza como conhecimento prévio todo o saber adquirido pelos leitores e leitoras ao longo de suas vidas. É a partir da interação desses conhecimentos que é possível construir sentido. Por isso a leitura, nesse ponto de vista, é um processo de interação. Ela afirma que eles permitem ao leitor ter maior engajamento com o material lido, pois o ajuda a reconhecer elementos que facilitam a construção de sentido, uma vez que o leitor busca no seu repertório elementos que o ajudem na compreensão.

A interação entre vários tipos de conhecimento pode ser explicitada quando o conhecimento prévio pode ajudar na compreensão dos conhecimentos linguísticos. Para Kleiman (2010, p. 16), "quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas". Há o conhecimento textual, que possibilita a distinção entre diversos gêneros textuais a partir de elementos como estrutura, tema, marcação temporal, marcação formal do texto, descrição, discurso etc. Para Kleiman,

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, mais fácil será sua compreensão [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de

discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2010, p. 20).

A autora sustenta que o conhecimento linguístico, portanto, é essencial para que uma pessoa consiga ler um texto e captar suas informações. Realça, contudo, que o conhecimento de mundo é primordial para que a leitura seja realizada de modo efetivo:

Aprender um outro nome para *serventia*, por exemplo, não é a mesma coisa que aprender o conceito de SERVIDÃO. Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*, que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como "o gato é um mamífero"... (KLEIMAN, 2010, p. 20).

Durante a leitura, ativamos nossos conhecimentos prévios, advindos de experiências, memórias e situações cotidianas. Segundo a autora, se, por exemplo, algum conceito exposto no texto não for reconhecido por nossa memória (conhecimentos prévios), haverá lacunas na compreensão, já que não foi possível reconhecer os elementos extralinguísticos.

Logo, na perspectiva de Kleiman (2010), o conhecimento prévio acumulado pelo leitor ao longo de sua vida é o que possibilita a compreensão de um texto. Para a autora, a leitura se dá por meio de um processo interativo, que depende do conhecimento linguístico, do conhecimento de mundo e do conhecimento textual do leitor e da leitora.

Kleiman (2010) ressalta que, além do conhecimento de mundo, há certos tipos de conhecimento relativos ao nosso convívio em sociedade, os quais permitem que tenhamos economia e seletividade diante de textos e de situações. A autora chama atenção para os tipos de conhecimento estruturados ou parciais guardados em nossa memória. Eles são também chamados de esquemas, em virtude de serem genéricos e de certa forma previsíveis:

O *esquema* determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Se pensarmos um instante no que esperamos encontrar ao abrir uma porta de emergência, veremos que a nossa expectativa é a de encontrar uma saída e não um muro ou obstáculo bloqueando a saída. (2010, p. 23).

Quando estamos acostumados com a assiduidade de um professor, implicitamente acreditamos que ele não faltará no dia seguinte, pois sua conduta é previsível. Os esquemas

permitem que entendamos situações e criemos hipóteses sobre elas. Sobre os esquemas, Koch e Elias afirmam que “(...) no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 35).

Ainda segundo as autoras, “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (KOCH; ELIAS; 2008, p. 39), isto é, a leitura demanda numerosos raciocínios e operações cognitivas.

Ainda a respeito dos conhecimentos prévios, Kleiman (2010) mostra que

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (2010, p. 25)

As inferências, como já mencionado anteriormente, são as sinalizações realizadas pelo leitor, as quais são comprovadas ou refutadas à medida que a leitura avança. De maneira inconsciente, ativamos nosso conhecimento de mundo e fazemos inferências sobre os textos lidos.

Do ponto de vista de Solé (1998), a leitura é produto da interação entre leitor e o objeto de leitura (texto). Para a autora, a leitura é sempre guiada por um objetivo: "sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade" (SOLÉ, 1998, p. 17) e o leitor exerce papel ativo no processamento de um texto.

Solé enfatiza que, de acordo com os objetivos de leitura, os leitores podem extrair distintas informações de um texto. O texto, além do sentido que traz em si, permite que os leitores, com base em seus conhecimentos prévios e seus objetivos, construam novos significados. Há muitos objetivos de leitura, dentre eles:

A gama de objetivos e propósitos para os quais o leitor se coloca diante de um texto é ampla e variada: escapar, preencher um tempo de lazer e aproveitar; procurar informações específicas; conhecer um jogo padronizado; aprender sobre um determinado evento (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar as informações obtidas na leitura de um texto para realizar um trabalho etc. (SOLÉ, 1998, pp.17-18, tradução nossa).

Essa perspectiva interacionista de leitura, para a pesquisadora, "não se centra exclusivamente no texto ou no leitor, embora dê grande importância ao uso que este faz de seu conhecimento prévio para a compreensão do texto" (SOLÉ, 1998, p. 19, tradução nossa). Para a autora, ao ler um texto, o indivíduo processa os elementos que o compõem de acordo com níveis. Num primeiro momento, processa-se as palavras e as letras; no nível seguinte, são processados seus significados (nível semântico): "o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre ele (idem, tradução nossa).

A leitura se dá nas relações entre o leitor e as informações presentes nos textos, as quais têm relação com a cultura em que ele está inserido e os seus conhecimentos. Ademais, as muitas finalidades da leitura permitem que os educandos e educandas leiam para extrair informações, saciem curiosidades, distraiam-se, encontrem informações necessárias, orientem-se no mundo.

Essa concepção, de acordo com Solé (1998), prevê que a compreensão vai além da decodificação. Dessa maneira, o conhecimento de mundo permite que o leitor faça associações entre seus conhecimentos e o texto. Nela, as habilidades leitoras contribuem para que as informações relativas ao texto sejam inferidas. No processo de inferência, hipóteses e previsões são realizadas e, ao longo da interpretação de um texto, o leitor checa suas hipóteses, de modo que constrói e reconstrói sua interpretação, pois assume controle da leitura:

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como gerar hipóteses sobre o conteúdo lido. Por meio de previsões, arriscamos o que pode acontecer no texto; graças à sua verificação, através dos vários índices existentes no texto, podemos construir uma interpretação, compreendê-lo.

Em outras palavras, quando criamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo, e, se não entendemos, percebemos e podemos realizar as ações necessárias para resolver a situação. Por esse motivo, a leitura pode ser considerada como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 22, tradução nossa).

O leitor, a partir da compreensão, pode concordar ou discordar de um texto. A leitura, nessa perspectiva, pode promover a autonomia dos sujeitos, se praticada constantemente.

Fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos muitos desafios que a escola deve enfrentar. É lógico que seja assim, posto que a aquisição da leitura é imprescindível para o movimento autônomo nas sociedades letradas e causa uma profunda desvantagem para as pessoas que

não alcançaram esse aprendizado (SOLÉ, 1998, p. 27, tradução nossa).

Segundo Solé (1998), cada pessoa aprende de um modo: não há passo a passo ou “receita” em se tratando de aprendizagem de leitura, pois estamos lidando com sujeitos distintos. Sendo assim, o desenvolvimento de estratégias no ensino da leitura nessa perspectiva centra-se na ideia de que a aprendizagem deve ser significativa para esses sujeitos, os quais devem desenvolver o pensamento estratégico para planejar suas leituras. Para Solé, “quando a leitura implica compreensão, ela se torna um instrumento útil para aprender de forma significativa” (SOLÉ, 1998, p. 60), tradução nossa).

Já para Kleiman (2010), os objetivos de leitura colaboram para melhor processamento de um texto, já que a melhora da nossa memória e a ativação dos conhecimentos prévios é melhor quando há objetivos. Segundo ela, a forma dos textos define os processamentos de leitura, pois há textos com leituras mais previsíveis (bula) e mais imprevisíveis (romance). Kleiman (2010) cita a autora Virginia Woolf sobre a leitura de textos imprevisíveis:

Para a autora, um objetivo alternativo na leitura desses livros é que eles servem para motivar outras leituras, pois, embora essas histórias tenham momentos passageiros de verdade e beleza, elas se tornam cansativas no final, e criam o ambiente e a necessidade de desfrutar a “abstração maior, a verdade mais pura da ficção, cuja expressão é, para ela, a poesia. Em outras palavras, não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer (2010, p. 34).

Entendemos, desse modo, que diferentes textos demandam diferentes objetivos. Por isso, pensando nas práticas de leitura escolar, é relevante que o trabalho com a leitura seja planejado a fim de ser significado de acordo com os objetivos dos textos selecionados. E, mais do que isso, estamos de acordo com a autora quando ela afirma que o objetivo maior de uma leitura deve ser o prazer, ou seja, aquilo que ajuda a criar o sentido entre leitor e texto. Esse é um dos desafios de promover leitura no espaço escolar. Todavia, embora haja uma ampla discussão sobre o papel da leitura (principalmente literária) no ambiente escolar essa discussão não será objeto principal de nossa análise.

O viés adotado por Kleiman (2010) prevê a leitura como um ato que demanda a ativação de conhecimentos prévios e do esforço na busca do entendimento acerca do que é lido. Sobre a leitura no contexto escolar, ela afirma que:

Cabe notar que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos

específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas de um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas fora do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (2010, p.30).

Os objetivos de leitura indicarão qual será o percurso realizado pelos leitores e leitoras, uma vez que a leitura pode ser feita com mais ou menos atenção, maior ou menor tempo. Além disso, lemos diferentes tipos de textos, de acordo com nossa rotina (panfletos, outdoors, cartazes, jornais), trabalho (manuais, dissertações, teses, artigos) e gostos pessoais (poemas, romances, gibis). Koch e Elias (2008, p. 21) afirmam que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”.

Kleiman (2010) chama de estratégia metacognitiva “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura”, isto é, controlar e regular o conhecimento a partir de uma reflexão (quando, após estudarmos determinado conteúdo, decidimos descansar, já que consideramos o tempo gasto suficiente). Este tipo de conhecimento é desenvolvido com o tempo e, embora haja diferentes maneiras de ler, a leitura sempre visa alcançar algum objetivo. Para a autora,

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...] A pré-determinação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. Se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela própria escola, a pensar e decidir por si mesmo, sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o aluno (KLEIMAN, 2010, p. 35).

Por fim, Leffa (1996) chama atenção para a intencionalidade do leitor, já que se trata de uma condição para a interação entre o leitor e o texto e pode ser relacionada a atividades pessoais (prazer, busca de informações) ou necessidades (trabalho, escola etc.), pois ela coloca-o em movimento. Quando há intenção e objetivos bem formulados, a leitura é mais fluida.

Como já ressaltado por outros autores, a leitura precisa ser significada. Pensando na

leitura escolar, tema dessa dissertação, entendemos que ela deve ser desassociada de práticas mecânicas e aproximada de situações que promovam a aprendizagem de maneira significativa para os estudantes, levando em conta seu contexto, repertório e, também, suas necessidades e gostos. Apesar do tema ser complexo, uma vez que o ambiente escolar é frequentado por sujeitos variados, percebemos que ao docente cabe, cada vez mais, a necessidade de determinar objetivos que façam parte das perspectivas do alunado.

Segundo Solé (1998), uma vez que no processo de aprendizagem o foco está no processo de leitura, ou seja, na maneira como educandos irão adquirir habilidades leitoras, as estratégias de ensino funcionam de maneira que eles se planejem a fim de melhorar sua leitura. Para isso, a autora elenca alguns passos essenciais:

- a) ativar os conhecimentos prévios;
- b) compreender as informações implícitas e explícitas em textos;
- c) fazer inferências diversas/precisões;
- d) construir e checar hipóteses;
- e) ter contato com vários gêneros e tipos textuais, sobre vários temas, sobretudo culturais;
- f) ter a aprendizagem relacionada a temas do seu dia a dia e contexto, bem como a assuntos de seu interesse;
- g) praticar a auto interrogação, isto é, se perguntar se está aprendendo.

Os pontos elencados por Solé (1998) evidenciam que, em se tratando de leitura escolar, devemos considerar os conhecimentos do educando, o qual, por meio do contato com diversos gêneros textuais relacionados ao seu contexto e interesses, irá desenvolver estratégias de compreensão dos textos. Por meio de testes, elaboração de inferências e hipóteses, irá trabalhar aspectos de compreensão.

Uma vez que os autores mostram que o sentido de um texto não está acabado, isto é, pode ser inferido de múltiplas maneiras, é fato que a leitura demanda do leitor contínua formulação de hipóteses sobre o conteúdo, a estrutura do texto, o léxico empregado e outros tipos de inferências. Para isso, ele realiza diversas leituras, sendo a primeira de reconhecimento a partir da visão, do que é possível depreender num primeiro momento.

Segundo Kleiman (2010), é relevante ressaltar que há situações nas quais o leitor não poderá utilizar seus conhecimentos prévios para a leitura, pois há textos desprovidos de contexto, mais obscuros e ambíguos. Ainda assim, são formuladas hipóteses de leitura, embora as pistas textuais sejam menores.

A manutenção da hipótese de leitura se dá na medida que o texto vai sendo lido, sentença por sentença. Durante o processamento de informações, o leitor testa as hipóteses formuladas, que são validadas ou descartadas por meio de marcas, elementos, temas e outras informações contidas no texto. Como aponta Kleiman,

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 2010, p. 43).

O contexto intervém na leitura, porque um texto pode ter sido escrito em circunstâncias muito diferentes daquelas em que é lido. Tudo isso colabora para que a leitura seja um ato complexo, que demanda a participação do leitor, haja vista que o texto é incompleto por si mesmo.

Portanto, chegamos à conclusão que o ato de ler é caracterizado pela pluralidade de leituras e sentidos, além da relação autor-texto-leitor, pois leitores e leitoras se manifestam de distintas maneiras em relação ao lido.

Para Solé (1998), a leitura deve ser significativa e sempre atender a objetivos. Desse modo, se aproxima de algumas discussões teóricas apresentadas neste capítulo, que versam sobre o objetivo da leitura e o fato dela relacionar-se aos interesses do leitor:

Creio que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo se conectar com os interesses da pessoa que tem de ler e, é claro, se a tarefa em si responder a um objetivo. Pode ser muito difícil, em um grupo de turmas, satisfazer sempre os interesses de todas as crianças em relação à leitura e, também, fazê-las coincidir com as do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares. No entanto, todas as escolas têm atividades de biblioteca ou leitura <<livre>> que privilegiem os interesses do leitor, entre outras coisas (SOLÉ, 1998, p. 36, tradução nossa).

Ao refletirmos sobre as concepções de leitura presentes nos PCN de LP, percebemos como o (a) professor (a) é fundamental na formação do leitor, pois, por meio de suas ações, pode tanto atender às premissas do currículo quanto aos interesses do alunado, a partir da seleção do material.

O professor pode trabalhar a dimensão da leitura e da escrita por meio das estratégias, que permitem que eles aprendam a partir de discussões, de sínteses de leitura e por meio do desenvolvimento de pensamento estratégico:

O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar problemas e a flexibilidade de apresentar soluções. Portanto, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, a construção e o uso pelos alunos de procedimentos gerais que podem ser facilmente transferidos para múltiplas e variadas situações de leitura devem ser priorizados. Portanto, ao abordar esses conteúdos e garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos para o desenvolvimento global de meninas e meninos, além de promover suas habilidades como leitores.

Tornar leitores autônomos também significa tornar os leitores capazes de aprender com os textos. Para fazer isso, quem lê deve poder se questionar sobre seu próprio entendimento, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de sua herança pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que aprenderam para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 60, tradução nossa).

Ensinar estratégias de compreensão leitora, como explana Solé (1998), contribui para a formação de leitores autônomos, haja vista que proporciona o desenvolvimento de aspectos cognitivos e desenvolvimento de mentalidade estratégica. Nessa concepção, o estudante é levado a refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sua compreensão textual, como também seus conhecimentos prévios e capacidade de análise são consideradas.

De forma geral, identificamos que os autores e as autoras mobilizados ao longo desta seção entendem a ato de ler como produto da interação entre o texto e o leitor em uma perspectiva cognitivista. No item a seguir, apresentamos a perspectiva dialógica de leitura, pautada em autores como Freire, Bakhtin e do referencial da aprendizagem dialógica. Sabemos que a discussão em torno dessa concepção é ampla e, por esse motivo, gostaríamos de deixar registrado a partir de quem abordamos essa concepção. A ideia não é fazer comparações entre uma concepção e outra, mas sim apresentar as duas que mais fazem sentido para analisar o nosso objeto de discussão presente nesta dissertação de mestrado.

2.1 A perspectiva dialógica

Sabemos que existe uma ampla discussão em torno do que vem sendo denominado “leitura dialógica”. Essa concepção vem sendo amparada por diferentes abordagens teóricas e metodológicas em âmbito nacional e internacional. Em âmbito internacional⁷, é possível encontrar essa discussão realizada por teóricos como Aubert *et al*, Freire, Habermas, Vigotsky,

⁷ C.f., entre outros, o artigo: *Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development* (Zeynep Ceren Simsek e Nesrin Isikoglu Erdogan).

C.f., o artigo: *La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia*. (Viviana Andrea Vargas García; Andrés Camilo Delgado Reyes; Jessica Valeria Sánchez López; Lorena Aguirre Aldana; Felipe Agudelo Hernández).

Bakhtin, entre outros, que a entendem como uma estratégia metodológica que auxilia o desenvolvimento social da criança em diferentes etapas escolares. Porém, nos concentraremos nas produções da Community of Research on Excellence for All (CREA)⁸, e pelo pesquisador Miguel Lozza⁹. Já no Brasil, o conceito vem sendo trabalhado por diferentes grupos, e aqui nos atentaremos às discussões desenvolvidas pelo NIASE¹⁰ e por pesquisadores(as) formados(as) nesse centro. Essas escolhas foram feitas por entendermos que as concepções elencadas por esses autores vêm ao encontro daquilo que entendemos ser necessário para a aprendizagem da leitura aqui discutida.

Gostaríamos de começar a elencar a concepção dialógica de leitura a partir das contribuições do pensador russo Mikhail Bakhtin (1997), que prevê que a língua está a serviço dos locutores e interlocutores, os quais, ao compartilharem enunciados, (re)constroem sentidos. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como produto da interação entre os sujeitos, sendo uma reação-resposta dos indivíduos perante um enunciado. Para Silva (2012), de acordo com Bakhtin, "o sujeito constitui-se das interações de que participa" (SILVA, 2012, p. 80). Para Bakhtin (1997, p. 280), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, não importa o quão variadas elas sejam. No viés bakhtiniano, o diálogo é a principal fonte de comunicação entre os indivíduos, uma vez que o autor entende que o discurso extrapola as concepções abstratas da linguagem. Segundo ele, o uso da língua refere-se aos enunciados, orais ou escritos, os quais provêm dos indivíduos que utilizam a língua em nas variadas atividades humanas.

Silva (2012) nos ajuda a compreender que, para Bakhtin (1997),

a linguagem deve ser fundamentalmente inserida numa única esfera: a da relação social organizada. Compreende que se deve situar os sujeitos emissores e receptores no som ao meio social. Tanto locutor quanto ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e integrar numa unicidade de uma situação social imediata para que ocorra um fato de linguagem (SILVA, 2012, p. 85).

⁸ O CREA é um centro de investigação que nasceu na Universidade de Barcelona e que tem como objetivo gerar pesquisas capazes de identificar teorias e práticas superadoras de desigualdades, assim como formar docentes e pesquisadores, de diversas etnias, gêneros, idades e classes sociais, com excelência. Informações disponíveis em: <<http://crea.ub.edu/index/about/?lang=es>> Acesso em: 17 mar. 20.

⁹ Miguel Lozza é um pesquisador europeu que vem conduzindo pesquisas na vertente da leitura dialógica desde o ano de 1996, especialmente com crianças, mas também com adultos vinculados ao sistema prisional. Atuou no Colégio Público Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz em parceria com membros do Community of Researchers on Excellence for all (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha na realização de algumas pesquisas e hoje atua apenas com parcerias no país Vasco (Espanha).

¹⁰ NIASE- Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, coordenado pela profa Dra Roseli Rodrigues de Mello, da Universidade de São Carlos (UFSCar). Para maiores detalhes, consultar a página: <http://www.ufscar.br/niase>.

Bakhtin discute que, por meio da vivência interior e da vivência exterior, o sujeito produz atividades mentais, as quais expressa por meio da linguagem (enunciados, gestos, palavras etc.). Silva (2012) ressalta que, para o autor, "a consciência linguística do locutor e do receptor não se relacionam com o sistema abstrato de formas normativas e, sim, com a linguagem em seus conjuntos de contextos possíveis de uso" (SILVA, 2012, p. 85).

Bakhtin mostra que a enunciação é resultado do intercâmbio entre dois indivíduos. Os enunciados surgem por meio da variedade de situações comunicativas provenientes das atividades humanas, possuindo elementos como estilo, conteúdo temático e construção composicional. A padronização típica da esfera de atividades humanas contribui para o surgimento de formas típicas do uso da língua, ou seja, de enunciados. Bakhtin (1997) classifica esses tipos de enunciados como gêneros do discurso. Além de serem relativamente estáveis, o autor aponta que à medida que as esferas das atividades humanas se diferenciam e se ampliam, os enunciados também se desenvolvem e se tornam mais complexos.

Os contextos comunicativos são marcados por fatores socioideológicos, pois "a palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia de acordo com determinada hierarquia social" (SILVA, 2012, p. 86), ou seja, há "um horizonte social que determina certa criação ideológica do grupo e da época a que pertence" (idem). Sendo assim, os enunciados refletem as relações sociais, marcadas pelo tempo e espaço, em que são produzidos.

Di Fanti (2003) nos mostra que o enunciado é construído em meio a tensão das esferas de interação verbal e as intenções do sujeito:

O enunciado se constitui em um complexo processo interacional em que lhe é conferido avaliação social, impossibilitando, desse modo, a redução dos estudos linguístico-enunciativos a um sistema de signos abstratos. Sendo assim, a linguagem deve ser considerada como um fenômeno que se institui na tensão entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal (DI FANTI, 2003, p. 99).

Em Bakhtin (1997), o estudo da linguagem realizado a partir da abordagem dialógica implica a compreensão de que o enunciado é produto das interações sociais, além de carregar em seu bojo características de enunciados anteriores. Para Di Fanti (2003),

(...) o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual) (DI FANTI, 2003, p. 101).

De acordo com o pensamento de Bakhtin (1997), há gêneros do discurso primários (mais usuais) e secundários (complexos). Independentemente de quais sejam, todos os enunciados, em qualquer esfera da comunicação verbal, refletem a individualidade do indivíduo que fala ou escreve. Os gêneros literários são mais propícios à liberdade comunicativa, porém, é preciso lembrar que há gêneros com caráter mais padronizado, como os documentos oficiais, atas, notas, memorandos etc.

É relevante estudar a natureza do enunciado e sua implicação com as diferentes esferas da atividade humana porque é a partir deles que podemos extrair os fatos linguísticos. Bakhtin critica linhas de pesquisa que ignoraram a natureza do enunciado e sua relação com a atividade humana. Segundo ele,

tal formalismo desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Segundo Bakhtin (1997), nas situações de comunicação verbal, todo ouvinte tem uma atitude acerca de um enunciado, a qual ele chama de *atitude responsiva ativa*. O sujeito, sendo assim, não está inerte aos enunciados, mas têm atitudes sobre eles (pensa, concorda, discorda etc.), desde seu início.

Em se tratando de enunciados, é preciso analisarmos o papel do locutor e interlocutor na construção de sentido, pois ambos são ativos na situação interlocutiva. Todo enunciado e situação de diálogo gera ou precede uma resposta, chamada de *atitude responsiva ativa*. O leitor e leitora, ao se depararem com um texto e tentarem compreendê-lo, terão uma *atitude/compreensão responsiva ativa* em relação ao produto lido.

Em razão da *atitude responsiva ativa*, o ouvinte passa a ser locutor e o locutor ouvinte, pois "que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte" (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A *compreensão responsiva* nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta *compreensão responsiva ativa*: o que ele espera, não é uma *compreensão passiva* que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Ao contrário da *compreensão responsiva*, a *compreensão passiva*, representada por

outras correntes linguísticas estruturalistas, não consideravam o papel do interlocutor na situação comunicativa, por isso foram consideradas abstratas pelo autor, sem levar em consideração as situações comunicativas reais. Já o diálogo apresenta uma natureza diferente:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 1997, p. 294).

O indivíduo não age de maneira inerte diante da linguagem, por isso seu caráter dialógico. O diálogo, nesse viés, é realizado entre dois sujeitos, que participam da situação comunicativa e constroem enunciados em condição de igualdade. A comunicação só ocorre porque é realizada por meio do diálogo.

Como explicita Silva (2012), o diálogo, para Bakhtin, "não se restringe apenas à comunicação em voz alta (entre pessoas, face a face), mas inclui qualquer tipo de comunicação verbal. O livro, por exemplo, é o ato de fala impresso e também um elemento de comunicação verbal" (SILVA, 2012, p. 91). A comunicação verbal, segundo os pressupostos de Bakhtin, é composta por uma teia de enunciados que são "uma fração de um fluxo de comunicação ininterrupto referente à vida cotidiana, à arte, à política etc." (idem). Os enunciados estão presentes em todas as épocas e esferas da sociedade. Nosso conhecimento sobre eles está entrelaçado a enunciados anteriores, à teia de conhecimentos interligada:

A época, o meio social, o micromundo—o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos "luminares" da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Os enunciados permeiam as épocas e são construídos nas relações humanas por meio da interação. São repletos de enunciados anteriores, que carregam discursos produzidos em determinado tempo e espaço, por isso baseiam a construção de outros enunciados.

Para Bakhtin (1997), o enunciado é a unidade de comunicação, diferentemente da perspectiva saussuriana, que entende a língua como um sistema de signos e prioriza o enfoque

gramatical, morfológico, lexical etc., desvinculado do sujeito. A palavra isolada, retirada de seu contexto, é puro código. Já um enunciado e a opinião formada sobre ele estão relacionadas ao sujeito.

A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Os enunciados são dialógicos porque carregam outras vozes, são produto da interação entre os seres humanos. Nesse sentido, ao pensarmos na leitura, percebemos que ela é demasiado dinâmica. Ela é fruto de uma relação dialógica, pois o diálogo, na perspectiva bakhtiniana, é fonte elementar de comunicação entre os sujeitos. Cada enunciado provoca reações-respostas e atitudes nos locutores e interlocutores, que não são sujeitos passivos: eles carregam conhecimentos, experiências e as vozes dos enunciados com os quais travaram conhecimento ao longo de suas vidas.

No que concerne à leitura, tema deste trabalho, as contribuições de Bakhtin nos mostram que ela sempre contará com a participação do sujeito, porque ele sempre terá atitude e compreensão responsiva-ativa diante de um enunciado. A compreensão de um texto não é produto de um ato isolado, individual, pois há inúmeros conhecimentos entre o eu e o que é lido, os quais podem ser compartilhados e ampliados por meio das relações sociais e interações entre sujeitos.

Para iniciar as discussões sobre Freire, gostaríamos de ressaltar que o diálogo perpassa todos os âmbitos da vida humana, pois assinala o comprometimento dos homens pela busca da verdade. Ele orienta a ação e a reflexão, por meio da interação entre as pessoas. Por essa razão, o diálogo encerra em si a potência da transformação e humanização, visto que as pessoas podem (re)significar suas vidas e seu contexto através dele. Sendo assim, ele é essencial para que entendamos que a vida humana é permeada pela dialogia, ou seja, por múltiplas vozes.

Portanto, para entender o conceito de dialogicidade em Freire (1967), precisamos entender que o teórico acredita que um dos instrumentos de opressão mais assertivos que

existem na sociedade está no sistema social, que é desigual. A escola reproduz esse sistema por intermédio da distinção entre aquele que sabe (o mestre) e o que não sabe (os educandos). Nessa concepção, o conhecimento é buscado através de relações bancárias: o (a) que sabe deposita o saber para aquele/a que não sabe. Na educação bancária, não há reflexão, o (a) educador/a diz a palavra e os (as) educandos/as seguem-na. Nessa perspectiva, Freire reitera, em *Pedagogia do Oprimido* (2019), que, na educação, é preciso que a ação sempre esteja aliada à reflexão.

Para ele, a palavra oca é puro verbalismo, pois não tem o poder de transformar a realidade, assim como a ação pela ação é inautêntica. Dizer a palavra é direito de todos os seres humanos, logo, é preciso que eles dialoguem, mediatizados pelo mundo, a fim de modificar aquilo que os oprime.

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

A escola, segundo aponta Freire (1967), quando baseada em uma concepção bancária, pauta-se exclusivamente na reprodução de conteúdo. A palavra escrita não é significada, mas apenas ouvida e repetida pelos estudantes, nasce assim uma consciência ingênua distante de uma concepção crítica e transformadora. No mesmo sentido, quando as práticas de leitura são pautadas no verbalismo, o estudante é apagado e o texto contém em si mesmo o sentido, que não é discutido, testado, confrontado.

Sabendo que a escola é um espaço que contempla o encontro de diferentes pessoas, as quais carregam vasta carga de conhecimentos, memórias e trajetórias, o autor afirma que a escola e o espaço educativo deveriam incentivar a busca, a pesquisa, a curiosidade, que levam o homem a exercer sua capacidade de ser mais. Esse espaço, que propicia a troca e circulação das informações, é ambiente que pode ser facilitador da aprendizagem e da leitura. Ela pode feita de maneira compartilhada e favorecer o contato entre os conhecimentos.

Segundo Freire (1967, p. 39), o ser humano não está *no* mundo, mas *com* o mundo e com os outros, pois estabelece com ele relações plurais mediante a realidade objetiva. Nossas relações são plurais porque respondemos aos desafios e acontecimentos do mundo, não de

maneira padronizada, mas variável: utilizamos nossa consciência para nos organizarmos, testarmos e respondermos às situações.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa (FREIRE, 1967, p. 40).

A passividade, desse modo, seria contrária à natureza do homem, que pertence ao seu tempo, modifica-o, incorpora-o, em virtude de seu poder criador. Deveríamos, portanto, estar integrados ao mundo, podendo transformá-lo. Porém, muitas vezes, a desumanização e a alienação naturalizam nossa acomodação e ajustamento diante da realidade.

Segundo o autor, na obra *Pedagogia do Oprimido*, homens e mulheres têm como possibilidade a humanização e a desumanização dentro da realidade histórica. A humanização seria a vocação do ser humano em ser mais, haja vista que é dotado de inteligência, livre para fazer escolhas e capaz de dizer sua própria palavra. Já a desumanização está relacionada às situações de violência, opressão, alienação e à distorção da vocação do ser humano em virtude de “ordens” sociais.

Devido, portanto, à violência e a outros fatores que geram a desumanização, é criada a contradição opressores-oprimidos. Ela consiste na hierarquização das relações humanas, uma vez que os opressores são os agentes da violação da vocação de ser mais dos oprimidos, aos quais cabe a tarefa humanista de libertarem a si e aos seus opressores. Os últimos, por serem mantenedores da miséria, da morte e do desalento, agem com falsa generosidade para com os oprimidos.

Em razão disso, a libertação precisa ser feita pelos oprimidos e necessita superar - não repetir - a contradição da opressão. A desumanização é o impedimento de homens e mulheres exercerem sua autonomia, sua vocação de ser mais. Ela se dá por meio da violência, da opressão, da manipulação e da manutenção da estrutura dominante.

Segundo o autor, a ausência de criticidade e da liberdade se dá em decorrência da desumanização. Freire (1967, p. 42) observa que ela atua para que o ser humano se torne "minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora".

O homem moderno, ao ser dominado pela propaganda, por discursos ideológicos, foi perdendo sua capacidade de decisão e caiu na massificação, tornou-se objeto da cultura. A atitude crítica é demasiado necessária para que ele realize sua vocação de ser mais, por isso

ele precisa conhecer sua época para intervir sobre ela. Porém, como coloca o autor, na obra *Educação como prática da liberdade* (1967), inserção crítica e ação são coisas diferentes. É preciso realmente reconhecer verdadeiramente a realidade para transformá-la. Por isso, o diálogo é necessário: ele produz a reflexão, que é base para a ação.

Quando há diálogo, há humanização e potência criadora. Segundo Freire (1967),

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas (1967, p. 43).

Freire (1967) expõe que quando não há diálogo entre a elite e o povo, cabe ao último apenas servir e obedecer. Porém, quando há diálogo, ação e reflexão, o homem é humanizado e, pode, em comunhão com os outros homens, humanizá-la.

A experiência de Freire, em uma época dividida entre uma sociedade fechada¹¹ e uma fase de trânsito, revelou a necessidade da educação problematizadora. A fase de trânsito surgiu quando os valores da sociedade fechada se racharam. A luta pela democratização, o surgimento de grupos radicais e progressistas surgiu da percepção da necessidade da abertura social, que afastou homens e mulheres das instituições. Para Freire (1967), tal movimento surgiu em razão da apreciação crítica que essas pessoas fizeram da realidade, porque questionaram valores, temas comuns e optaram pela ação mediante os desafios. Dessa tendência, que surgiu no seio da população e não através de prescrições ou expectativas impostas, surge a radicalização.

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 1967, p. 49)

¹¹ Freire escreveu nos anos 1960, época na qual a sociedade de seu tempo correspondia apenas aos desejos da elite. Ela visava a economia, o mercado-externo, a exportação de matérias-primas, mas era antidialógica com seu povo, que vivia em condições de precariedade e à mercê do analfabetismo, o que de certa forma podemos perceber atualmente.

Na perspectiva freiriana (2019, p. 71) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Quando alguém tenta impor ideias ao outro, ainda que estas ideias sejam no sentido de libertá-lo, suas ações podem resultar tão ruins quanto a do opressor, por isso o diálogo deve ser feito COM os homens, assim as decisões serão elaboradas não PARA os homens e mulheres, mas COM eles.

O desafio da sociedade brasileira foi levar o diálogo aos homens, emersos dos centros rurais, foi propor a eles a reflexão sobre sua realidade objetiva, não por meio da cilada, nem à força. A reforma da educação, nesse sentido, era um dos instrumentos necessários para tal empreita.

Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro [...] no sentido de sua humanização (1967, p. 56).

O diálogo é uma forma de transitar a experiência do ser humano, pois por meio dele "seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno" é aumentado e ampliado (1967, p. 59). Todavia, é preciso cuidado com a transitividade ingênua, que leva ao fanatismo.

A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p. 60).

Para se chegar ao diálogo é necessária uma atitude autêntica, um comportamento de participação e de integração entre homens e mulheres. O princípio da igualdade se faz necessário, já que todos podem colaborar no processo de construção do conhecimento. Segundo Freire (2019, p. 112), “Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens Fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo”.

Toda essa retomada do pensamento de Freire, nos ajuda a entender as elaborações em torno do ato de ler, que para esse autor, envolve uma concepção crítica devido ao fato de que a leitura do mundo “implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (2011, p. 20). A interpretação do texto, portanto, sempre estará relacionada à realidade do leitor e da leitora, de seu mundo particular e de suas vivências. A leitura, nesse sentido, exige o exercício da memória, tendo em vista que a partir do contato com o texto o leitor e a leitora recriam e revivem suas experiências e produzem novos significados.

Segundo Paulo Freire (2019), o aprendizado da leitura da palavra não deve excluir a leitura do mundo de cada indivíduo, mas levar em consideração a leitura da “palavramundo”. A leitura crítica extrapola o mecanicismo da leitura de páginas “soletradas”, práticas comuns em muitas instituições de ensino, porque se relaciona à percepção do (a) estudante. O texto não se torna mero objeto de análise, mas é ponto de partida para a procura de significação:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2011, p. 26)

A aprendizagem, dessa maneira, relaciona-se não apenas à memorização do conteúdo e à repetição, mas ao exercício do pensamento e reflexão diante do que é lido. Para o autor, pouco adianta que os (as) estudantes sejam obrigados (as) a ler quantidades exorbitantes de páginas sem que, de fato, adentrem nos textos lidos, já que a qualidade de leitura não está relacionada à quantidade de leitura.

Freire (1967), nos mostra a importância do agir educativo, da mudança de atitude, de migrarmos para uma educação criadora, potencializadora, “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”, assim como também a relevância “da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” (FREIRE, 1967, p. 93).

Na educação problematizadora proposta pelo pensador, o debate é necessário, assim como a análise, averiguação e teste, não puro verbalismo. É preciso que a teoria esteja inserida nas realidades, pois “à nossa cultura fixada na palavra corresponde à nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 1967, p. 96).

A educação problematizadora, pautada na realidade, vê a leitura como um processo

mediado pela construção do conhecimento a partir da interação, porém, infelizmente, em muitos espaços:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p. 97).

A proposta freiriana tenta aproximar os sujeitos a partir de uma relação de confiança, pois entende que quando essa relação se estabelece verdadeiramente, aí sim temos o efetivo ato de aprendizagem. A ideia de uma educação crítica, que permite ao povo ler a palavra e ler o mundo, ao mesmo tempo, é uma ideia que se distancia da educação mecânica, aquela que vem acompanhada por um manual de instrução, como se tudo se resumisse à aplicação de conceitos e técnicas, sem a mediação do outro, sem a reflexão, sem o diálogo. A construção dessa ideia de educação se reflete na alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita e de seu uso no cotidiano como essência da criticidade do sujeito, pois para ele:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1967, p. 104).

Na perspectiva freiriana, o movimento da “leitura do mundo à leitura da palavra” está sempre presente. A capacidade dos sujeitos de escrevê-lo ou reescrevê-lo possibilita que ele seja transformado de maneira consciente, por isso tamanha relevância da leitura crítica.

Já com relação ao conceito de Aprendizagem dialógica, podemos afirmar que esta concepção foi desenvolvida por pesquisadores (as) do Community of Research on Excellence for All (CREA), em Barcelona. As discussões centrais agregam conhecimentos advindos de diferentes áreas, como as da Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Linguística. Entre os autores mais utilizados para a construção desse conceito, e que nos interessam diretamente nesse trabalho, estão Freire, Habermas, Vigotsky, Bakhtin. Para esta contextualização nos pautaremos, em especial, nos estudos de Flecha (1997) e Aubert *et al* (2008).

De acordo com Aubert *et al* (2008) e Flecha (1997), a aprendizagem dialógica é concretizada por meio de sete princípios, que são: diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, transformação, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

- a) *Diálogo igualitário*: Todas as pessoas, independentemente de sua origem, classe social, orientação sexual, gênero, etnia, religião etc., têm a mesma capacidade para argumentar e dialogar, pois em um diálogo igualitário todas as falas devem ser respeitadas. Cada pessoa, de acordo com sua visão de mundo e bagagem cultural, apresentará diferentes argumentos, os quais são ouvidos de maneira igualitária e validados de acordo com sua relevância, não em virtude de relações de poder;

Inteligência cultural: Todas as pessoas possuem inteligência, de acordo com sua cultura, sua experiência e suas habilidades para comunicar-se. Há múltiplas inteligências, como a acadêmica, que se desenvolve por meio das instituições de ensino, e aquelas que não são reconhecidas por elas. O diálogo igualitário propicia o reconhecimento das inteligências culturais, pois a partir dele são criados questionamentos e (novos) conhecimentos. Segundo Aubert *et al* (2008, p. 175 *apud* DUQUE *et al.*, 2009, p. 38, tradução nossa), “precisamos da inteligência cultural das pessoas da comunidade para aumentar as aprendizagens de nossos alunos e alunas e melhorar a convivência nas salas de aula, nos centros educacionais e sua relação com a comunidade”;

- b) *Transformação*: A aprendizagem dialógica prevê que a educação é propulsora das transformações sociais, não apenas reprodutora de desigualdades. Por meio da aprendizagem dialógica, a escola, a comunidade, as famílias, o professorado, os alunos e alunas e todo o entorno sofrem transformações que favorecem a aprendizagem, uma vez que por meio do diálogo igualitário é possível que os participantes vivam "transformações pessoais quanto à autoimagem e quanto à maneira de se pôr no mundo, produzindo transformações nas relações estabelecidas no entorno imediato e podendo chegar a implicações mais amplas" (FLECHA, MELLO, 2005, p. 2);
- c) *Dimensão instrumental*: Os conhecimentos sistematizados, advindos da ciência, da escola e da academia não são desprezados, mas compreendidos como fundamentais para a aprendizagem e para a transformação. Sendo assim, habilidades, competências e demais conteúdos são essenciais para que os educandos e educandas atuem no mundo e em seu entorno;
- d) *Criação de sentido*: Por meio da interação entre iguais (pais, professores (as), educandos (as), voluntários (as) etc.) são discutidas quais demandas são do interesse de todos (as). A partir da valorização das necessidades individuais e coletivas, a aprendizagem ganha sentido e é ressignificada;

- e) *Solidariedade*: A atividade é gratuita e acessível a todos (as), visa o respeito às ideias e o apoio àqueles que têm dificuldade de se expressar. Para Flecha e Mello, "Destas relações de respeito, vão nascendo ações de solidariedade nos encontros e na comunidade mais ampla" (2005, p. 2);
- f) *Igualdade de diferenças*: Em uma sociedade plural, todos "têm garantido o igual direito a expor suas ideias e argumentar, não se pretendendo uma homogeneização de opiniões e pontos de vista, mas o conhecimento de diferentes perspectivas e a potencialização de processos reflexivos" (FLECHA, 2005, p. 2). Em razão disso, é necessário que todos, independentemente de suas crenças, opiniões, culturas etc., sejam incluídos, ouvidos e respeitados. Isso significa que neste princípio deve-se respeitar o igual direito de sermos diferentes.

Esse referencial potencializa a aprendizagem, uma vez que são criadas conexões entre os conhecimentos pessoais e instrumentais. Para Flecha (2001), a aprendizagem dialógica é possível quando as pessoas, por meio do diálogo igualitário e dos demais princípios, partilham ideias e articulam ações a fim de superar limites da realidade em que se encontram.

Por meio da aprendizagem dialógica, cada pessoa vai construindo novas compreensões sobre a vida e o mundo, e refletindo sobre sua cultura e sobre as demais, podendo escolher com maior liberdade sua maneira de viver e se relacionar, bem como desenvolvendo o senso de que este processo ocorre com outras pessoas, criando-se respeito aos diferentes modos de vida (FLECHA; MELLO, 2012, p. 50).

A concepção de aprendizagem dialógica, nesse sentido, atende às necessidades impostas pela sociedade da informação e pode contribuir para que haja “diálogo e libertação dos homens”, como ressaltado por Freire (2019). Tendo como base o respeito, no campo educacional, tem potencial para melhorar a relação dos estudantes e, conseqüentemente, o ambiente de aprendizagem. Ela tem por trás de si a ideia de formar, também, pessoas críticas, as quais atuam em seu entorno e buscam a resolução de problemas e mais possibilidades. Nesse sentido, Flecha e Mello (2012) ressaltam:

Numa sociedade em que a mudança social é uma constante, pode-se estabelecer um clima de perda de sentido. A participação proposta pela aprendizagem dialógica é instrumento importante na *criação de sentido* pelas pessoas na condução da própria vida. Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os coletivos ou pessoas. Assim, propor por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental

(FLECHA; MELLO, 2012, p. 49).

Autores como Valls, Soler e Flecha (2008) ressaltam que investigações científicas apontam que a aprendizagem das crianças não depende apenas do que elas aprendem na escola, mas também em casa, na rua e em outros ambientes:

Está ficando mais claro que o aprendizado depende de todas as interações e não apenas daquelas que acontecem na sala de aula. A concepção de leitura dialógica reúne teorias e práticas que orientam a melhoria de todas essas interações, esses alunos têm com professores, suas famílias e outros agentes em seu ambiente (VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 73, tradução nossa).

No viés apresentado por Valls, Soler e Flecha (2008, p. 74), a universalidade da linguagem consiste no pressuposto de que todas as pessoas têm a capacidade da linguagem, por isso podem aprender, desenvolver conhecimentos e atuar em diferentes contextos e atividades sociais a partir da livre expressão de ideias, pensamentos e comunicação.

Ademais, o impacto das interações: crianças e adultos desenvolvem vários tipos de aprendizagem de acordo com seu entorno. Para Valls, Soler e Flecha (2008), com base nos pressupostos de Vygotsky, por meio do diálogo e da linguagem, é possível a produção de novas funções intermentais. Nesse sentido, as práticas sociais, assim como a educação, podem promover transformações em determinado contexto, haja vista que a cooperação entre os indivíduos e a interação estimulam o desenvolvimento cognitivo:

A aprendizagem orientada para níveis evolutivos que já foram alcançados é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento total do pequeno. [...] O aprendizado desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com pessoas ao seu redor e em cooperação com algum semelhante [mais capaz] (VYGOTSKY, 1970, pp. 137-139 *apud* VALLS; SOLER; FLECHA, 2008, p. 75, tradução nossa).

Segundo Para Valls, Soler e Flecha (2008), por meio da interação, o potencial de aprendizagem, a partir da colaboração de adultos do entorno como professores (as) e colegas de classe, é aumentado. Na perspectiva da aprendizagem dialógica, a leitura e a escrita estão conectadas a todos os espaços e momentos da vida das crianças.

Ainda de acordo com Para Valls, Soler e Flecha (2008), p. 82, tradução nossa), "se ler é um processo dialógico, fazê-lo de maneira coletiva amplia os espaços de diálogo", uma vez que ela admite o amplo compartilhamento de ideias e o diálogo igualitário:

Na leitura dialógica, a compreensão de leitura contém todas as dimensões da ação dialógica e não apenas a teleológica, inclui tanto o processo individual como o coletivo e compartilhado, por meio das habilidades comunicativas que as pessoas têm para dialogar sobre o texto. A aprendizagem se desenvolve através das relações sociais contínuas de cada pessoa e sua recriação da história (VALLS, SOLER; FLECHA; 2008, p. 78, tradução nossa).

No que concerne ao campo da educação, é preciso pontuarmos que as mudanças com o manejo da informação mostram a importância da leitura na sociedade da informação, principalmente da leitura crítica e do diálogo, conceito que será aprofundado ao longo deste trabalho.

A concepção de aprendizagem advinda da teoria da ação comunicativa de Habermas (1987) também é fundamental para entendermos a discussão que estamos levantando. Para o autor, a comunicação é a base para que os sujeitos concretizem ações sociais transformadoras, pois a linguagem e a ação são instrumentos que permitem o entendimento entre as pessoas e as opiniões são expostas por meio de enunciados.

A racionalidade humana, de acordo com o filósofo, está relacionada não apenas ao conhecimento, mas muito mais com a forma como as pessoas, por meio da linguagem e da ação, articulam esse conhecimento. Constantino *et al.* (2011), nos ajudam a entender mais acerca da teoria de Habermas:

(...) a linguagem tem papel central para o entendimento entre as pessoas do coletivo, quando se comunicam de maneira a coordenarem suas ações para alcançarem objetivos comuns. Por sua vez, as ações devem ser coordenadas de maneira que os ouvintes possam entender o significado do que foi dito. Logo, a ação comunicativa compreende uma que se concretiza por meio da linguagem, mas que nela não se encerra, pois carrega significados a serem validados pela reflexão e pela análise intersubjetiva. (CONSTANTINO *et al.*, 2011, pp. 58-59)

De acordo com Habermas (1987), há quatro ações possíveis no processo de comunicação. Flecha (1997) nos ajuda a entendê-las no que se refere ao campo da educação:

- a) *Ação teleológica*: por meio da linguagem, o professor buscará que os alunos alcancem os resultados por ele esperados, isto é, se distanciam dos interesses dos estudantes. Não há diálogo e a aprendizagem acontece de acordo com os pressupostos do educador. Este conceito, para Habermas (1987), visa que o sujeito atinja os fins que deseja:

O conceito de ação teleológica ocupa desde Aristóteles o centro da teoria filosófica da ação. O ator atinge um fim ou faz com que o estado de coisas

desejado ocorra, escolhendo os meios mais consistentes em uma determinada situação e aplicando-os adequadamente. O conceito central é o de uma decisão entre alternativas de ação, objetivando a realização de um propósito, dirigido por máximas e apoiado por uma interpretação da situação (HABERMAS, 1987, p. 122, tradução nossa).

Ainda em consonância com Habermas (1987), a ação teleológica é ampliada e convertida em ação estratégica quando um indivíduo que obtém êxito intervém na expectativa de decisão de outro que também atua com vistas a realizar seus objetivos (HABERMAS, 1987, p. 122, tradução nossa).

- b) Ação regulada por normas:* o conceito de ação normativa, exposto por Habermas (1987), diz respeito ao comportamento de um sujeito que se encontra em meio a um grupo, o qual orienta suas ações por meio de valores comuns” (HABERMAS, 1987, p. 123). Nesse sentido, “as normas expressam um acordo existente em um grupo social” (idem). Pensando no tema da leitura, tal ação não permite a exposição dos pontos de vista do leitor, visa apenas que eles cheguem aos fins previstos.
- c) Ação dramaturgica:* para Habermas (1987), esta ação não se refere primariamente a um sujeito solitário ou a um membro de um grupo social, mas a participantes de uma interação. Segundo o filósofo, este conceito se refere à interação entre participantes, que se colocam em cena uns para os outros no processo de interação, criando imagens de si para seu público, a fim de ser aceito e atender a normas.
- d) Ação comunicativa:* esta ação é a mais importante ao pensarmos nas transformações que a sociedade e o cenário educacional têm passado nos últimos anos. Por meio da linguagem, os participantes de um grupo dialogarão, apresentarão argumentos e buscarão um consenso. Na concepção de Habermas (1987),

(...) o conceito de ação comunicativa refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação que (por meios verbais ou extraverbais) estabelecem um relacionamento interpessoal. Os atores procuram se entender sobre uma situação de ação, a fim de coordenar seus planos de ação e, assim, suas ações. O conceito central aqui, o de interpretação, refere-se principalmente à negociação de definições da situação que são capazes de consenso. (HABERMAS, 1987, p. 124, tradução nossa).

Na relação de interação verbal e não verbal entre dois sujeitos, Habermas compreende a linguagem como meio para entendimento entre as pessoas em situação comunicativa. Segundo ele, nessa relação os sujeitos visam o entendimento e o consenso acerca de determinada situação.

Mas como chegar ao consenso? Segundo Habermas (1987), é que os participantes de um diálogo se utilizam de pretensões de validade uns perante os outros. O consenso, dessa forma, é atingido se as pretensões de validade forem bem explanadas pelo falante e ouvidas pelos ouvintes.

Neste processo de comunicação, é normal que haja questionamentos e diálogos a fim de que todos cheguem ao consenso. O dissenso, para Habermas (1967), ocorre em virtude dos questionamentos sobre as pretensões apresentadas por um falante. Todavia, ele não possui cunho negativo, pois faz parte do processo de racionalidade comunicativa, já que todos as pessoas envolvidas na situação de comunicação estão dispostas a ouvir e dialogar.

Como já afirmamos no início desse item, alguns estudiosos (as), formados tanto no CREA quanto no NIASE, vêm se dedicando ao aprofundamento do conceito de aprendizagem dialógica em suas produções: Marigo (2015); Girotto (2012); Girotto & Mello (2007); Reis (2017). Todos eles e elas se encontram, em certo momento, no que se refere aos estudos relacionados à leitura dialógica, que é foco deste trabalho.

Em Marigo *et al.* (2015), encontramos que a aprendizagem não está restrita ao âmbito escolar, mas também a outros contextos:

Enquanto as fontes de informação se amplificam e se diversificam, torna-se perceptível que conhecimentos e habilidades diversas também são adquiridos em outros contextos educativos, ao passo que transcendem os saberes acadêmicos, pois se relacionam a aspectos comunicativos e práticos. Considera-se, enfim, que a aprendizagem não se restringe à escola e aos agentes educativos que nela atuam, visto que inclui outros âmbitos de convívio social, como a família, o bairro, o trabalho e o lazer, realçando aprendizagem e convívio como dimensões de mesma situação (MARIGO *et al.*, 2015, p. 144).

A colocação de Marigo *et al.* (2015) demonstra que os conhecimentos não estão restritos ao âmbito escolar, mas são construídos em vários contextos. Nesse sentido, pensando em nossos alunos, devemos considerar que eles são leitores do mundo, possuem inteligência cultural e podem contribuir de modo relevante para a construção de sentido nas aulas, porque este sentido é plural.

Girotto e Mello (2007) problematizam a "mitificação das práticas de leitura", isto é, o discurso de que há pessoas que podem e que não podem ler determinada obra, em razão de sua formação, classe social etc. Elas afirmam que autores como Freire e Macedo (2002), por exemplo, são importantes para que a reflexão sobre a leitura como ato mecânico, a leitura como privilégio de elites e a formação de leitores sejam ampliadas, uma vez que ela não pode "ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve se

dar no sentido de promover mudanças democráticas e emancipadoras” (GIROTTTO; MELLO., 2007, p. 1).

Para elas, a leitura é uma atividade que promove a reflexão, quando:

A leitura faz e retoma sentido na medida em que o leitor e a leitora reconhecem experiências intensas, complexas e significativas na vida de cada pessoa, as lutas sociais, os manifestos, os amores e as dores; leitor e leitora podem compartilhá-las com outras pessoas, dando sentido pessoal a cada trecho, sem que lhe seja enganosamente exposto e imposto um único sentido na leitura. (GIROTTTO; MELLO, 2007, p. 3)

Sob o viés de Giroto e Mello (2007), a leitura dialógica proporciona a participação de mais pessoas no processo de ensino e de aprendizagem, desde professores, familiares e agentes do entorno social. Essa interação promove a aceleração da aprendizagem pela troca de experiências, orientadas sempre por um mediador, participante do processo.

A leitura dialógica amplifica as vozes, e, segundo Giroto e Mello (2007), amplia a possibilidade de leitura de mundo, não apenas da leitura da palavra. Quanto mais pessoas participam dela, mais conhecimentos de mundo e possibilidades de leitura são postos em jogo.

Pelo respeito às diversas leituras de mundo, tal conceito oferece outros olhares a respeito da formação de leitores. No âmbito educacional, a leitura dialógica contribui de muitas maneiras para o ato de alcançar mais sentido por parte do sujeito aprendiz. As contribuições dos estudos de Giroto (2011) ressaltam que:

O ler dialogicamente implica mover o centro do ato de significado de uma interação subjetiva entre a pessoa e o texto, em nível individual, para uma interação intersubjetiva entre crianças ou pessoas jovens e adultas em relação a este mesmo texto. (GIROTTTO, 2011, p. 73)

Este viés de leitura aproxima-se da educação problematizadora proposta por Freire. Na perspectiva deste autor, o ato de ler envolve a compreensão crítica da leitura, que vai além da decodificação da palavra. Para Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2011, p. 19), isto é, as pessoas, desde tenra infância, leem o mundo muito antes de lerem a palavra, uma vez que ele é composto por infindáveis tipos de conhecimento.

Uma educação pautada em exercícios mecânicos e distante da reflexão, na sociedade da informação, pode desencadear graves consequências, tais como a manipulação. Além disso, como posto pela pesquisadora, o desinteresse dos estudantes é reflexo de que a situação precisa ser modificada e re(pensada). E os modelos de leitura devem acompanhar o processo

pelo qual passa a sociedade.

Encerramos essa seção apontando algumas características de duas perspectivas de leitura que fundamentarão a análise de nosso objeto em questão: a concepção de leitura presente nos PCN de LP. Entendemos que tais referenciais nos ajudam a compreender não apenas a leitura como instrumento de cognição, mas também como instrumento de comunicação e interação com o mundo social.

3 UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

As transformações educacionais ocorrem a partir das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais que surgem em determinados momentos ao longo do curso da história. Conhecer o contexto de criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nesse sentido, é necessário para localizarmos o documento em um período histórico, o qual é envolvido por perspectivas político-ideológicas.

Cerca de quase duas décadas após o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), a educação lida com os políticas públicas cada vez mais ancoradas às propostas de órgãos como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura¹² (UNESCO), dentre outros. A criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, objeto desta dissertação de mestrado, é realizada em um período de transformações sociais que exigiam a democratização da educação, muitas delas provocadas pelo Governo FHC, a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases e as influências do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O BIRD¹³, mais conhecido como Grupo Banco Mundial, ou apenas Banco Mundial, foi fundado em 1944. Ele é a principal fonte de recursos de assistência para o avanço e desenvolvimento econômico. Tem como objetivo reduzir a pobreza e as desigualdades por meio da parceria entre países. Por meio de empréstimos, de doações e da disponibilização de uma série de recursos, o BIRD promove trabalhos que visam a inclusão social, a participação política, o cuidado com o meio ambiente, o desenvolvimento da economia etc.

A partir da leitura de autores como Mota Junior e Maués (2014), Borges (2003), Altmann (2002) e Cury (1996) percebemos que o assentamento do capitalismo exigiu cada vez mais a democratização da educação, dada a necessidade de adequação da mão-de-obra às novas exigências técnicas e produtivas. Tal necessidade está aliada às propostas do BIRD e

¹² Criada em 1945, a UNESCO desempenha o papel de garantir a paz entre as nações. Para tal, ela conta com a cooperação intelectual entre membros de 193 países. Juntos, eles visam a solução de obstáculos que se impõem em nossa sociedade. Ela atua nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Informações disponíveis em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em 12 jul. 20

¹³ Informações disponíveis em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>; <<https://www.worldbank.org/en/about/history>>. Acesso em: 12 jul. 20

sua aliança com o Ministério da Educação¹⁴ (MEC), nos anos 1990.

Mota Junior e Maués (2014) chamam atenção para o fato da mudança que aconteceu na época em relação aos documentos, leis e diretrizes educacionais:

Novos documentos foram escritos, novas categorias e discursos emergiram, novos atores entraram em cena e novas necessidades se impuseram a partir de mudanças históricas de grande importância, como o aprofundamento do processo de mundialização do capital, a localização econômica do Brasil no cenário global e a ascensão de um governo cuja caracterização política é bastante controversa, entre outras mudanças significativas que necessitam de análises atualizadas (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 2).

Houve, como nos mostram Mota Junior e Maués (2014, p. 2), alinhamento estratégico entre o MEC e o BIRD, no Governo FHC com o intuito de criar documentos e diretrizes educacionais. Mas quais as raízes desta união?

Para Mota Junior e Maués (2014), as raízes da relação entre o Brasil e o BIRD estão relacionadas à dívida externa do país. A finalidade do BIRD é agir em prol dos países em desenvolvimento, a fim de que a pobreza seja erradicada e haja mais estabilidade econômica. De acordo com Borges (2003),

Em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a "boa governança" e a fortalecer a sociedade civil. Por outro lado, o Banco também vem enfatizando a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, conferindo grande prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e a eficiência (BORGES, 2003, p. 2).

Nesse viés, o grupo crê que a educação é um dos caminhos para melhorar as condições da população, a qual pode agir produtivamente se inserida em uma sociedade que garante a ela educação, saúde, controle de natalidade, nutrição etc.

Como ressalta Altmann (2002), desde os anos 1980, o BIRD estudava as condições dos países que assistia, a fim de criar políticas efetivas. De acordo com a autora, foi construído um "pacote" a fim de produzir reformas nos países em subdesenvolvimento a partir de exemplos obtidos em países da África subsaariana.

¹⁴ O MEC é um órgão do governo federal criado em 1930 no governo de Getúlio Vargas sob o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Ele é responsável pela educação em todos os níveis e modalidades, como também pela pesquisa educacional, pela pesquisa e extensão universitária, pelo magistério e pela assistência financeira para escolarização. Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>> Acesso em: 12 jul. 20

Dessa maneira, no Brasil, o BIRD e o MEC deram ênfase na educação básica, haja vista os déficits estruturais que a acompanhavam nas décadas de 1980 e 1990:

Os déficits estruturais da situação educacional brasileira, com altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a carência de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990, impuseram ao Banco uma necessidade de resposta em termos de políticas e reformas ao drama educacional do país sem que essa resposta significasse um aumento de gastos públicos e maior responsabilização do Estado com o setor (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 5).

Identificamos, sendo assim, que as alianças feitas entre o MEC e o BIRD no governo FHC foram respostas às demandas sociais, políticas e históricas. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, objeto de análise desta dissertação, fazem menção à situação crítica pela qual passava o Brasil. Lê-se no documento que um dos problemas que assolavam o país nas décadas de 1980 e 1990 estavam relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita¹⁵. Havia dificuldade em alfabetizar os estudantes, isto é, não era garantido o "uso eficaz da linguagem", de acordo com os PCN de LP. Em razão disso, houve necessidade de transformação:

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz... Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente (BRASIL, 1997, p. 20-21).

A fim de que objetivos estabelecidos pelo BIRD sejam cumpridos, tais como a superação da desigualdade, a emancipação cidadã e política, a economia de recursos, o cumprimento de planos, metas e políticas educacionais, é primordial que o Estado desenvolva ações. Borges (2003), nos mostra que

Enfatizando a melhora das condições sociais e o fortalecimento da sociedade civil, as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial, particularmente na educação, têm o propósito de construir um amplo

¹⁵Este problema se evidencia no contexto de ampliação da escolaridade brasileira, que ocorre a partir das políticas educacionais do Governo Militar (Lei 5.692/71), com financiamento dos acordos MEC-USAID.

consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal (BORGES, 2003, p. 2).

É possível compreendemos, portanto, que o BIRD ao considerar que a educação é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento político e econômico de uma nação se infiltra no país e busca estudar a situação financeira de outrem. Além disso, notamos que os fatores mencionados até o momento têm fins políticos e estão relacionados à concepção liberal de educação e mercado.

Nesse sentido, ao pensarmos nas reformas pelas quais passou a educação básica à época, devemos considerar que os aspectos financeiros adquirem muita relevância: o Estado e o BIRD visam promover a qualidade da educação ao mesmo tempo que efetuam cortes de gastos. Como ressalta Borges (2003),

Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a "minimização" da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado (BORGES, 2003, p. 5-6).

Nesse ínterim, a Nova LDB contribui de maneira decisiva para a mudança do cenário.

A Nova LDB, a Lei Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996, é a principal lei que rege o ensino em todo o Brasil. Ao longo das duas décadas em que vigora, sofreu inúmeras alterações e atualizações, a fim de acompanhar as transformações sociais. No campo da Educação, ela é a lei mais importante, uma vez que foi originada a partir da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, que prevê o direito à educação para todas as pessoas.

A Nova LDB é um marco e integra um momento de transição, haja vista a revogação da 1ª LDB (LEI 4024/61), que foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, em um contexto de ampliação de direitos. Todavia, alguns anos depois a Lei nº5692/71, modificou a 1ª LDB devido ao contexto da ditadura civil-militar, a qual provocou inúmeras mudanças no cenário educacional da época, que passou a ter como objetivo central a profissionalização e adotou uma perspectiva positivista.

A Lei 9.394/96, desse modo, possui caráter progressista, uma vez que é embasada na Constituição Cidadã. Nesse sentido, inaugura o direito educacional, pois dispõe de regras a

fim de regular a educação brasileira. A lei possibilitou a criação de medidas para ampliar o acesso à educação assim como promoveu a introdução das avaliações de ensino, para acompanhar o trabalho docente, e de temas que demandavam intenso debate. Ela ficou conhecida como "Lei Darcy Ribeiro", pois o autor foi o responsável pela edição e elaboração do modo conciso da lei, uma vez que as esferas governamentais e membros das camadas sociais travavam discussões sobre o futuro da educação no país.

A LDB ressalta que o ensino deve ser realizado em instituições próprias e que todos devem ter condições iguais para o acesso e permanência na escola. Ela prevê que o ensino público deve ser gratuito, com padrão de qualidade e estar vinculado ao trabalho e às práticas sociais, considerando a diversidade étnico-racial. Segundo ela, a educação pública básica é obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

A educação básica é dividida entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Embora a LDB regule a educação em âmbito nacional, devemos ressaltar que cada Estado, Cidade e Distrito pode criar suas próprias leis em consonância a essa lei principal.

A proposta do documento e da LDB é garantir base educacional comum a todos e seu objetivo é garantir a qualidade e o sucesso da aprendizagem. O documento visa unificar os conteúdos em todas as escolas e segmentos, de modo que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos saberes. Por meio dele, são preparadas avaliações em larga escala, as quais apontam as melhores instituições de ensino e os estudantes com melhor desempenho.

Laet (2015, p. 42), nos ajuda a entender que a “avaliação em Larga Escala no Brasil é concebida como uma política pública, cujo objetivo é desenvolver estudos sobre a realidade educacional do país, diagnosticando quantitativa e qualitativamente a situação da Educação Brasileira”.

Os espaços significativos ocupados pelas avaliações em larga escala, nos anos 1990, promoveram transformações que reverberam até os dias atuais. A aprendizagem, nessa concepção, é medida com base no rendimento escolar e visa diminuir os custos do Estado, bem como possibilita que seja dada maior autonomia às instituições de ensino. Porém, o governo monitora e checka o desempenho escolar por meio de avaliações.

De acordo com Cury (1996) e Mota Junior e Maués (2014), a descentralização permitida pela LDB delegou ao professor e à escola maior flexibilidade em relação ao planejamento docente e à administração financeira. Contudo, o Estado passou a controlar os mecanismos de avaliação em larga escala.

Consoante Mota Junior e Maués (2014), a descentralização, nesse sentido, pode ser percebida pela LDB, uma vez que seu foco está na avaliação. A elaboração dos PCN, dessa

forma, ofereceu referência curricular nacional às escolas e critérios para que os estudantes fossem avaliados. Como nos mostra Altman (2002), os PCN permitem "um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico" (2002, p. 4), promovendo a autonomia e descentralização.

Neste viés educacional adotado nos anos 1990, a escola é responsabilizada pelo rendimento do alunado, e inúmeros instrumentos de avaliação surgem. Temos como exemplos a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Censo Escolar, da Prova Brasil/Provinha Brasil e do IDED, dentre outros.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁶ (SAEB) foi criado nos anos 1990 a fim de avaliar os estudantes do país e medir a qualidade da educação oferecida nas instituições estaduais e municipais de ensino. Ele é composto por uma série de avaliações externas em larga escala e por meio de seus resultados é feito um diagnóstico da educação brasileira. A partir disso, dados são gerados a fim de identificar fatores que interferem no seu desempenho assim como é feita a ampliação de políticas educacionais. Ao longo dos anos, o SAEB passou por uma série de modificações e, desde 2019, abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O Censo Escolar (CE) é o principal responsável pela coleta de informações educacionais no país referentes à educação básica. Todas as escolas públicas e privadas participam do CE, que abrange distintas etapas e modalidades da educação básica, que são: o Ensino Regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), a Educação Especial (EE), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (cursos de formação inicial continuada e cursos técnicos)¹⁷. Ele é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹⁸ em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, responsável pelas avaliações, exames, estatísticas e indicadores da educação brasileira¹⁹.

¹⁶ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 18 jul. 20

¹⁷ Há inúmeras leis e portarias relacionadas ao Censo Escolar. Elas podem ser acessadas no endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/documentos-e-legislacao1>> Acesso em: 18 jul. 20

¹⁸ Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/historia>> Acesso em: 18 jul. 20

¹⁹ O Inep, vinculado ao Ministério da Educação, foi criado durante o Estado Novo, em 1937. Sua principal missão é dar subsídio às políticas educacionais a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social brasileiro. Ele realiza o Censo Escolar e o Censo da Educação Superior e tem como regimento interno a Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017. Informações disponíveis em: <<http://inep.gov.br/sobre-o-inep>> . Para acessar a história do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/historia>> Acesso em: 18 jul. 2

Por meio dos indicadores presentes no Censo Escolar é possível monitorar o desenvolvimento da educação básica e checar se as políticas públicas em vigor estão sendo medidas efetivas para que as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) sejam alcançadas. Fatores como as taxas de rendimento dos estudantes e distorção idade-série são exemplos dados avaliados pelo Censo. A coleta do Censo Escolar começa na matrícula do estudante e analisa vários fatores que influenciam o desempenho escolar. No sistema Educacenso²⁰, os dados são levantados por meio de formulários que dizem respeito ao aluno, à turma, ao profissional escolar, ao gestor e à escola.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)²¹, criado em 1998, durante o Governo FHC, tem o intuito de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao final da educação básica. Podem realizar o exame aqueles que cursam o 3º ano do ensino médio e também pessoas que concluíram a educação básica em anos anteriores.

A prova é critério para participação e seleção de bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), para o ingresso em universidades públicas de ensino superior por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) e para a participação no programa de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A Prova Brasil²² avalia estudantes dos quintos e nonos anos do ensino fundamental. Por meio de questionários socioeconômicos e testes objetivos de língua portuguesa, focalizados na leitura, e de matemática, focalizados na resolução de problemas, esta prova visa também dados sobre a qualidade do ensino.

Os profissionais da educação também respondem questionários sobre dados de seu perfil profissional e sobre as condições de trabalho enfrentadas. Os dados estão disponíveis em domínio público e são gerados gráficos tendo como base o desempenho das escolas.

A Provinha Brasil²³, assim como a Prova Brasil, citada anteriormente, avalia estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental. Os testes englobam as habilidades desenvolvidas no ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Ela possui caráter diagnóstico e não é classificatória. Sua função é proporcionar informações referentes ao ensino e aprendizagem de matemática e à alfabetização.

²⁰ Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>> Acesso em: 18 jul. 20.

²¹ Informações disponíveis em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/web/guest/enem>> Acesso em: 18 jul. 20.

²² Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>> Acesso em: 18 jul. 20.

²³ Informações disponíveis em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>> Acesso em: 18 jul. 20.

Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²⁴ (Ideb) monitora o fluxo escolar e o desempenho dos educandos nas avaliações. Ele é calculado por meio dos dados colhidos pelo Censo Escolar e a partir do desempenho obtido no SAEB. As avaliações em larga escala permitem, dessa maneira, que por meio dos resultados sejam traçadas metas para melhoria da qualidade de ensino. O Ideb tem como meta alcançar uma qualidade educacional comparável a dos países desenvolvidos até o ano de 2022.

O Plano Nacional de Educação²⁵ (PNE) foi oficialmente promulgado por meio da Lei nº 13.005, de junho de 2014. Ele é resultado de uma série de legislações em vigor que amparam a educação. Na Constituição Cidadã de 1988, mais precisamente no artigo 214, e na LDB, promulgada em 1996, é ressaltada a necessidade da construção de um plano nacional visando iniciativas governamentais que colaborassem com o pleno desenvolvimento da educação brasileira.

De acordo com o PNE, o Brasil tem o dever de proporcionar Educação para toda a população, considerando as desigualdades sociais, as minorias, a educação especial, indígena, quilombola, do campo e para alunos em regime de liberdade assistida. Ele é base para que os municípios, estados e o Distrito Federal, de acordo cada contexto, elaborem seus planos. Contempla todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece que diretrizes e o cumprimentos metas no período de 2014 a 2024.

Todos esses exames e políticas surgem como forma de incentivar as escolas a gerarem resultados a fim de garantirem melhores recursos financeiros. Nesse cenário, a educação visa, sobretudo, atingir fins quantitativos, como por exemplo resultados nas avaliações em larga escala, o que incentiva a meritocracia, isto é, o destaque dos estudantes nas avaliações. Todas essas políticas públicas, ademais, demonstram os caminhos que a educação brasileira tomou mediante a proposta do MEC e do BIRD, nos anos 1990.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Cury (1996) nos ajuda a entender que o ensino fundamental, garantido a todos, foi uma conquista tardia. De acordo com o pesquisador, no Império (1822-1889), por exemplo, foi inscrita a gratuidade das escolas primárias apenas àqueles que procurassem ensino (1996, p. 6). O pesquisador, além disso, reitera que à época existiam muitas ambiguidades relativas a

²⁴ Informações disponíveis em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/ideb>> Acesso em: 18 jul. 20.

²⁵ Informações disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/legislacao-educacional> Acesso em: 18 jul. 20.

quais instituições, de fato, seriam responsabilizadas pelo ensino (Estado, províncias, União). Todos esses fatores políticos e sociais colaboraram para que houvesse impasses na construção de um currículo nacional ante à necessidade de garantir educação à população.

Pode-se dizer que a ideia de um currículo nacional se cruza com a evolução da educação, sobretudo a chamada educação escolar fundamental, entendida como direito do cidadão e dever do Estado. Embora vários cruzamentos possam ser estabelecidos, pode-se dizer que um currículo nacional se cruza com uma função social do Estado, que é a de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos (CURY, 1996, p. 6).

No entanto, com o passar dos anos a ideia de que a educação é um direito de todos e dever do Estado foi sendo difundida. Nesse sentido, o pesquisador cita a Constituição de 1934 como marco da instauração deste direito na história da educação brasileira.

A Constituição de 1934, ao inscrever a educação como direito do cidadão e obrigação dos poderes públicos, tornou-a gratuita e obrigatória no primário, responsabilizou os estados em termos de sua efetivação, impôs percentuais vinculados para o bom êxito dessa efetivação e firmou a existência de Conselhos Estaduais ao lado do Conselho Nacional de educação a quem competiria elaborar o Plano Nacional de Educação. Ela introduziu também a “competência privativa” da União no estabelecimento de diretrizes da educação nacional e na fixação do Plano Nacional de Educação, sem deixar de reconhecer a competência concorrente da União e estados quanto ao objetivo de difundir em todos os graus a instrução pública. (CURY, 1996, p. 8)

Além da difusão da necessidade da instrução pública, a Constituição de 1934 firma importantes contratos como os Conselhos de educação, os quais elaborariam um Plano Nacional. Todavia, transformações políticas e sociais dão novos rumos à educação brasileira e há muitas modificações na lei durante o Estado Novo (1930-1945). Apenas em 1946, com a redemocratização, “o Estado de Direito, traz consigo também a dimensão liberal-descentralizadora e reinsere a educação como direito do indivíduo e obrigação do poder público (CURY, 1996, p. 10).

Anos mais tarde, o regime autoritário militar (1964-1968) afrouxou os ditames da Constituição em muitos âmbitos, sobretudo da educação escolar (CURY, 1996, p. 10). Como salienta Cury (1996), é a partir da Constituição de 1988, que há reafirmação dos direitos à educação pública. O assentamento de leis e diretrizes que visassem a educação a todas as pessoas sempre levou em consideração fatores históricos, políticos e culturais. Assegurar o direito à educação a todas as pessoas envolveu não apenas fatores democráticos que se faziam

urgentes, dado o índice de analfabetismo no país, por exemplo, mas sobretudo a questões orçamentárias e econômicas. Como ressalta Cury (1996), o surgimento dos “parâmetros curriculares nacionais” surge em um contexto que a educação fundamental se faz extremamente necessária, assim como a efetivação do “currículo mínimo nacional”, proposto pela Constituição de 1988.

Os rumos tomados pela educação brasileira possuem estreita relação com as políticas educacionais e posturas adotados pelo governo. Nos anos 1990, a educação brasileira passou por uma reforma, a qual sofreu influências do Banco Mundial, organismo internacional responsável por combater a pobreza e as desigualdades sociais. A aliança do BIRD com o MEC promoveu mudanças significativas na educação e colaborou para a criação dos PCN.

Geraldi (2015) chama atenção para o fato de que, na década de 1980, as pesquisas do campo educacional voltadas para a construção curricular eram pautadas em práticas docentes e contavam com a contribuição dos profissionais de vários segmentos. Para ele,

Nesse contexto, começam a vir à luz inúmeras experiências realizadas em sala de aula, às vezes, às escondidas, em silêncio. E também se expressam vontades de encontrar outros caminhos para a ação em sala de aula. Professores, insatisfeitos e inquietos com os resultados de seu trabalho, queriam propostas, respostas a suas indagações. Um diálogo frutífero estava em andamento e quando secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas. (GERALDI, 2015, p. 382)

A participação docente, em eclosão nesse período, colaborou para que o currículo fosse construído de acordo com a realidade escolar, unindo teorias e práticas em meio à participação política e a um processo de redemocratização.

No entanto, na década seguinte, tais reuniões deram lugar à mobilização de acadêmicos a fim de construir parâmetros curriculares. Segundo ele, os anos 1990 foram marcados pelo surgimento de muitos documentos oficiais criados com o intuito de implantar práticas pedagógicas e apontar novas perspectivas para a atuação docente em todos os segmentos escolares.

Durante o Governo FHC foi encerrada a participação política e democrática dos profissionais da educação. A educação, concebida de acordo com a perspectiva do neoliberalismo, visava o controle do sistema escolar, a produtividade do corpo docente e resultados alcançados pelos discentes. Para Geraldi (2015),

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais. (GERALDI, 2015, p. 383)

Os PCN de LP, ao contrário das propostas, têm como objetivo medir o aprendizado dos estudantes. O surgimento dos PCN, produzido pelo Ministério da Educação, teve como intenção orientar as práticas docentes, os currículos e a elaboração de materiais para o ensino público e privado. Sua implantação se deu mediante as transformações políticas em meados da década de 1990, bem como os avanços instaurados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.9.394 - LDB/1996).

Com a implantação dos PCN, subjaz ao sistema escolar viés meritocrático, isto é, do sucesso individual a ser alcançado por cada indivíduo em avaliações em larga escala. Nesse sentido, as metas estabelecidas pelo documento, se seguidas à risca, podem se distanciar da realidade escolar e visar apenas resultados e números positivos no sistema.

Nossa escolha pelos PCN de LP se deu no intuito de analisarmos qual concepção de leitura orientará o ensino e as práticas docentes nos anos finais do ensino fundamental, haja vista nossa preocupação com as práticas de leitura em sala de aula e a formação de leitores.

No que concerne à área de linguagens e à disciplina de Língua Portuguesa, os PCN de LP revisitam as propostas da Linguística da Enunciação, mais precisamente as concepções do teórico Mikhail Bakhtin (1997), o qual propõe que a linguagem se dá por meio da interação entre os sujeitos e o mundo. O aprendizado da leitura, nesse viés, ocorrerá por meio da relação entre sujeito e linguagem na perspectiva do dialogismo, isto é, a leitura é produto da interação entre o sujeito e os enunciados produzidos em distintas situações comunicativas.

Por meio da utilização da língua oral e escrita, espera-se que os estudantes estejam preparados para a participação social, entendida como a habilidade de discutir, posicionar-se e atuar na sociedade. A proposta dos PCN de LP, desse modo, visa desenvolver as habilidades comunicativas, como a fala, a escrita a leitura e a produção textual. Espera-se que ao final do ciclo final do ensino fundamental o estudante possa ter pleno domínio de tais faculdades para atuar na sociedade e atingir objetivos comunicativos diversos.

Nos PCN de LP (1997), o indivíduo é concebido como sujeito que interage no mundo e que possui diferentes tipos de conhecimento prévio. O aprendizado da língua, e consequentemente da leitura, acontece mediante as interações sociais, que possibilitam que se aprenda significados provenientes do domínio da cultura, pois os usos da língua ocorrem em múltiplos contextos. A linguagem regula, por sua vez, o pensamento e as ações dos sujeitos.

Segundo os PCN de LP (1997), a leitura é atividade básica para a escrita. Nesse sentido, eles focalizam a produção textual, uma vez que

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (BRASIL, 1997, p. 22).

Em razão da exigência para com a produção textual, os PCN de LP (1997) partem do princípio de que o texto é a unidade de ensino e apostam na leitura, escrita e produção de inúmeros gêneros textuais. Consoante os PCN de LP (1997, p. 23), “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo”.

O trabalho com gêneros textuais é justificado a partir da teoria bakhtiniana, que compreende os textos como determinados historicamente e produzidos em situações comunicativas. Segundo os PCN de LP (1997, p. 23), "Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional". Como reitera Bakhtin (1997), os enunciados são produzidos, o tempo todo, em situações comunicativas e por meio das interações entre os sujeitos e os discursos novos enunciados são criados.

Ferro (2012), aponta que o enfoque dos PCN de LP, no que concerne à leitura, é perceber o ato de ler como imprescindível para a vida em sociedade. Os PCN de LP têm o intuito de capacitar os estudantes de modo eficiente, para que desenvolvam plenamente a competência leitora, isto é, que leiam diferentes textos provenientes de diversos contextos.

Ainda de acordo com a autora, essa concepção de leitura advém dos estudos sobre

letramento²⁶ realizados nos anos 1980. Para Ferro (2012),

No documento, o princípio organizador é a preocupação em possibilitar reais condições de letramento em sala de aula, em detrimento das práticas tradicionais, principalmente no que se refere à decodificação. Daí decorre conceber a leitura como uma atividade cognitiva, intelectualmente estimulante e culturalmente enriquecedora (FERRO, 2012, p. 19).

Como citamos anteriormente, a introdução dos PCN de LP aconteceu em um cenário conturbado. De um lado, observava-se elevado índice de analfabetismo e fracasso escolar. Do outro lado, a reestruturação dos currículos e instauração de uma base comum eram reclames do novo Governo, que respondia à conjuntura neoliberal da qual era participante.

Como coloca Laet (2015, p. 39), falar em educação é falar sobre desafios. Ela envolve pares de natureza dicotômica: há a educação como condição básica essencial em uma sociedade capitalista e a educação para a humanização:

Entendida como uma necessidade da sociedade capitalista moderna, se insere entre os processos de construção do planejamento social. Pensá-la enquanto tarefa de formação humana através do ensino e aprendizagem é também pensá-la enquanto possibilidade de mudança da ordem social (LAET, 2014, p. 39)

A partir dessas reflexões, buscamos entender e analisar as concepções de leitura propostas pelos PCN de língua portuguesa, sua aproximação e seu distanciamento em relação ao referencial da leitura dialógica.

Embora o documento tenha sido criado tendo como base a exploração da educação pelo viés econômico e uma concepção burguesa de educação, os PCN de LP apresentam flexibilidade e são um marco relevante no que diz respeito à formação de um currículo comum nacional, almejado desde a Constituição Cidadã de 1988 e da criação da LDB, em 1996.

Em relação ao nosso tema, que é a leitura, precisamos ressaltar que o sistema de avaliações em larga escala pode interferir na potencialização de inteligências e que é preciso que a leitura seja aliada na formação de sujeitos, não apenas produza resultados em larga escala.

²⁶ Os estudos sobre letramento são uma opção teórica em se tratando do tema da leitura, porém neste trabalho optamos por não utilizar este referencial, uma vez que ele se afasta da concepção de aprendizagem e leitura dialógica adotada por nós.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção será descrito o percurso metodológico desta pesquisa. Entende-se que a metodologia é o cerne de um trabalho científico, visto que por meio dela o pesquisador elegerá quais métodos contribuirão para que sua questão seja respondida. Na presente dissertação, a fim de responder à pergunta "Qual a concepção de leitura que fundamenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa?*", valemo-nos da pesquisa documental.

A pesquisa documental é realizada a partir de materiais como livros, periódicos, artigos científicos e documentos, sendo assim assemelha-se à pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), a principal diferença entre as pesquisas bibliográfica e documental diz respeito ao tratamento e à natureza das fontes.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Dentre as diferenças entre ambas as pesquisas, o teórico aponta que a bibliográfica pode ser mais ampla, enquanto a documental tem objetivos mais específicos. Além disso, a pesquisa documental "pode exigir a consulta ao mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares", assim como seu material "pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos" (GIL, 2002, p. 88).

4.1 Tipo de pesquisa e procedimentos

Quanto à abordagem, esta pesquisa é classificada como qualitativa, haja vista a subjetividade dos dados, os quais não envolvem dados quantitativos como análises envolvendo números, gráficos etc. Gerhardt e Silveira (2009) apontam que pesquisa qualitativa não busca quantificar dados, mas "preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Já autores como Laville e Dionne (1999) apontam que as abordagens qualitativa e quantitativa "não se opõem então e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 225).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é caracterizada como explicativa, pois visa "identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos", como também "aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas" (GIL, 2002, p. 42). Desse modo, a formulação do problema e da questão de pesquisa "Qual a concepção de leitura que fundamenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*?" se deu mediante a necessidade de a pesquisadora investigar a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental, haja vista sua formação em Letras e seu interesse pelo tema da leitura.

A escolha da pesquisa documental ocorreu tendo em vista o cerne deste trabalho ser os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (anos finais), documento elaborado no final dos anos 1990 com o intuito de orientar a prática docente em todo o país.

Por meio da pesquisa documental, diretamente relacionada ao objetivo desta dissertação, foi possível encontrar elementos a fim de identificar qual a concepção de leitura presente nas orientações propostas pelos PCN de LP e pensar a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental.

Ademais, é preciso considerar que a professora-pesquisadora ampliou seu repertório e conhecimento acerca do documento que direciona sua prática docente, uma vez que a pesquisa possibilitou maior contato crítico-analítico a respeito dele.

Durante o percurso metodológico de seleção de materiais houve dois momentos cruciais: a seleção dos documentos e a análise. No primeiro, a pesquisadora optou por analisar os PCN de LP em virtude das seguintes razões:

- a) marco histórico do documento na história da educação básica;
- b) suas concepções de leitura influenciarem fortemente a prática docente até o momento presente;
- c) o fato de os PCN de LP fundamentarem documentos criados posteriormente, como a BNCC;
- d) trabalho diário com o documento na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

No segundo momento, a análise buscou identificar o discurso presente no documento de maneira imparcial, a fim de identificar quais concepções de leitura embasam o seu discurso. Após tal identificação, buscou-se fazer aproximações entre o discurso presente nos PCN de LP e o referencial teórico adotado pela pesquisadora, que engloba autores que versam sobre a leitura dialógica.

Uma vez que os documentos oficiais são os orientadores da prática de docentes no planejamento e execução de suas aulas, buscou-se verificar qual a concepção de leitura

presente nos PCN de LP, uma vez que o tema da leitura é interdisciplinar e estudado sob várias vertentes, as quais foram brevemente apresentadas na seção 1. A escolha pelos PCN de LP ocorreu em virtude de o documento ser um marco histórico no que diz respeito às transformações educacionais ocorridas no final da década de 1990.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa foi elaborada de acordo com as seguintes fases, como propõe Gil (2002, p. 87):

a) *determinação dos objetivos*: nessa fase, a pesquisadora, com o suporte de sua orientadora, ampliou o projeto inicial e delimitou os objetivos geral e específicos. Em Gil (2002), encontra-se que os objetivos são “um passo importante para a operacionalização da pesquisa e também para esclarecer o público interessado acerca do que se pretende com a pesquisa” (GIL, 2002, p. 89).

Sendo assim, o objetivo geral do trabalho é o de discutir a concepção de leitura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* à luz do referencial dialógico. Já os objetivos específicos são: investigar qual a concepção de leitura presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*; analisar e discutir as possíveis aproximações e os distanciamentos dessa concepção de leitura com o referencial dialógico adotado a fim de pensar a formação de leitores.

b) *elaboração do plano de trabalho*: a partir da delimitação dos objetivos foi elaborado um cronograma de leituras, a fim de que a pesquisadora travasse conhecimento acerca do referencial teórico e da metodologia de pesquisa. Uma vez que a pesquisa documental possibilitou o fácil acesso da pesquisadora aos livros e documentos, nessa fase foram empregados critérios a fim de definir quais deles seriam utilizados na pesquisa.

c) *identificação, localização das fontes e obtenção do material*: foram realizadas leituras de livros, periódicos, leis, documentos, artigos, teses e dissertações, a fim de serem selecionados materiais teóricos relevantes para a pesquisa. Utilizou-se para a busca dos artigos, periódicos, teses e dissertações os portais Scientific Electronic Library Online (SciELO)²⁷, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁸, o sítio da Secretaria de Educação de Minas Gerais²⁹ e o do Ministério da

²⁷ A SciELO é uma biblioteca eletrônica que conta com uma coleção de periódicos científicos publicada por pesquisadores brasileiros. Ela resulta de um projeto realizado pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, além de receber o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, a partir de 2002. Informações disponíveis em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em 20 abr. 20.

²⁸ A BDTD é uma biblioteca, de acesso gratuito, que disponibiliza, na íntegra, as teses e dissertações defendidas

Educação (MEC)³⁰.

d) tratamento dos dados: nessa fase, os dados extraídos dos documentos foram analisados de acordo com suas propostas e sob a ótica do referencial selecionado, a fim de encontrar possíveis afastamentos e distanciamentos. Sobre o tratamento dos dados em uma pesquisa documental, Gil aponta que:

Como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. Essa análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano da pesquisa e pode exigir, em alguns casos, o concurso de técnicas altamente sofisticadas (GIL, 2002, p. 88).

É preciso considerar que os documentos possuem caráter subjetivo, isto é, estão sujeitos à múltiplas interpretações. Logo, buscou-se identificar a concepção de leitura subjacente neles que se aproximam e que se distanciam da concepção do referencial dialógico com o intuito de pensar nas possíveis estratégias de formação de leitores existentes.

O pesquisador ainda reitera que:

Essa problematização não constitui tarefa mecânica, mas é produto da reflexão surgida por ocasião das leituras, dos debates, das experiências, da aprendizagem, enfim, da vivência intelectual no meio universitário e do ambiente científico e cultural (GIL, 2002, pp. 88-89 *apud* SEVERINO, 2001).

Como proposto por Gil (2002), nesta pesquisa foram feitas inúmeras leituras analíticas dos materiais, documentos, artigos, teses e dissertações selecionadas, a fim de ampliar a discussão em torno do tema da leitura.

e) fichamento, construção lógica e redação do trabalho: por meio da reflexão, fichamentos e leituras.

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases. A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a

em instituições de ensino brasileiras. Informações retiradas de: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>

²⁹ O CBC está disponível no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 20.

³⁰ Os PCN foram encontrados no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 20.

classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (BARDIN, s. d. *apud* GIL, 2002, p. 89).

Para o autor, há duas espécies de documentos: os que receberam tratamento analítico, tais como relatórios, tabelas etc., e os documentos “de primeira mão”, dentre eles “os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc.” (GIL, 2002, p. 46).

Ainda de acordo com este autor, os documentos a serem utilizados na pesquisa documental podem ser encontrados em fontes diversas e dispersas, ao contrário de um acervo bibliográfico, por exemplo. Alguns deles podem ser descobertos em arquivos pessoais ou fontes públicas.

Dentre as vantagens de se realizar uma pesquisa documental, o autor ressalta que ela, além de importante fonte de dados dada a natureza histórica dos documentos, pode apresentar baixo custo, ser fonte abundante e estável de dados e favorecer o tratamento da informação, pois não exige contato com sujeitos de pesquisa (GIL, 2002, p. 46).

Por outro lado, este tipo de pesquisa também apresenta limitações:

As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (GIL, 2002, PP. 46-47).

A investigação científica, como aponta Gil (2002, p. 17), é composta por inúmeras fases, as quais envolvem procedimentos específicos de acordo com a natureza da pesquisa, a questão proposta e os conhecimentos disponíveis, que servirão de base até que o pesquisador chegue a novos resultados acerca do questionamento inicial.

A leitura das obras que compõem o referencial da Aprendizagem Dialógica foi feita em duas etapas. Primeiramente, foram lidas autoras secundárias como Girotto, Mello e Reis, que estudaram a vertente teórica e elaboram artigos, teses e dissertações a respeito da temática. Em um segundo momento, foram lidos (as) os autores principais como Flecha,

Freire, Soler, Solé e Valls.

Outra fase do trabalho diz respeito à leitura de autores do campo da linguística para compor o referencial sobre a Leitura. Foram lidos autores (as) como Bakhtin, Cagliari, Kleiman, Leffa, Koch e Elias e Santos a fim de entender e aprofundar algumas concepções de leitura existentes dada a amplitude e interdisciplinaridade do campo de conhecimento.

Gil (2002), expõe que o pesquisador pode fazer várias leituras dos materiais bibliográficos que serão base da pesquisa, pois possuem funções distintas e são feitas em diferentes fases do trabalho. A leitura exploratória é realizada para reconhecimento do material, a fim de identificar os aspectos gerais da obra, “mediante o exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé. Também faz parte deste tipo de leitura o estudo da introdução, do prefácio (quando houver), das conclusões e mesmo das orelhas dos livros” (GIL, 2002, p. 77).

Em relação a este trabalho, a primeira leitura realizada foi a exploratória. Ao pesquisar os artigos, teses e dissertações pesquisados nos portais, foram selecionados por meio de aspectos gerais como título e resumo quais trabalhos poderiam ser utilizados na pesquisa.

Já a leitura seletiva é feita com maior profundidade, além de poder ser realizada várias vezes. O autor ressalta que “a leitura de determinado texto pode conduzir a algumas indagações que, de certa forma, podem ser respondidas recorrendo-se a textos anteriormente vistos”, assim como “é possível que determinado texto, eliminado como não pertinente, venha a ser objeto de leitura posterior, em decorrência de alterações dos propósitos do pesquisador” (GIL, 2002. p. 78).

Após a seleção dos trabalhos realizada através da leitura exploratória, foi realizada a leitura seletiva dos materiais que estavam relacionados diretamente ao tema da leitura nos anos finais do ensino fundamental, excluindo aqueles que falavam sobre aspectos gerais da leitura e categorias mais amplas. Assim como propõe o pesquisador, ao longo da elaboração da dissertação a pesquisadora recorreu aos materiais mais de uma vez, seja porque foi mudado algum direcionamento da pesquisa ou porque era preciso aprofundamento.

Por último, a leitura analítica é a mais crítica, complexa e demorada, pois exige do pesquisador atenção total ao texto e aos intuitos do autor. Segundo Gil, “o pesquisador deve adotar atitude de objetividade, imparcialidade e respeito” ao texto lido, pois precisa ser imparcial a fim de compreender a ideias de outrem. (GIL, 2002, p. 78). Em razão disso, foram selecionados os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo e a fim da realização de leitura analítica. Embora os referenciais utilizados, a metodologia e as propostas fossem diferentes das utilizadas neste trabalho, houve cuidado ao analisar os textos. Verificou-se,

também, que todos eles são de suma relevância para o campo da leitura e para a pesquisa em Educação.

Paralelamente à leitura do referencial teórico, foi feito um levantamento de artigos, dissertações e teses a em bancos de dados virtuais. Tal levantamento foi realizado no período de abril de 2018 a junho de 2020 a partir da busca pelos termos "pcn" e "leitura" e "ensino fundamental" no portal de buscas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Tais termos para a pesquisa foram selecionados porque são os elementos principais do objeto de pesquisa, que é a perspectiva de leitura proposta pelo PCN de LP para os anos finais do ensino fundamental.

Para otimizar a busca, foram filtradas dissertações e teses publicadas em *português*, nas áreas de conhecimento de *Linguística, Letras e Artes* e *Ciências Humanas: Educação*, produzidos por universidades *federais, estaduais e particulares* brasileiras.

Nossa primeira busca foi realizada no portal da BDTD. Encontrou-se a partir da busca dos termos "pcn", "ensino fundamental" e "leitura" 149 (cento e quarenta e nove) dissertações e 14 (quatorze) teses trabalhos publicados em português após a procura pelos.

Foi feita a leitura exploratória dos títulos e resumos, a fim de selecionar as pesquisas que estavam relacionadas ao tema. Foram encontrados trabalhos publicados por universidades federais, estaduais e particulares de todo a partir dos filtros de trabalhos das áreas de *Linguística, Letras e Artes* e *Ciências Humanas: Educação*.

Essa revisão de literatura foi baseada em *critérios de inclusão e exclusão*. Eles foram:

a) Critérios de inclusão: teses e dissertações que abordavam a temática da concepção de leitura proposta pelos PCN de LP para os anos finais do ensino fundamental não apenas no título, mas também nos resumos, ou seja, trabalhos que apresentavam preocupação com a formação de leitores e práticas docentes nos anos finais do ensino fundamental embasadas pelas orientações dos PCN de LP.

b) Critérios de exclusão: foram descartados estudos que não abrangiam a área das ciências humanas e da linguagem, por exemplo, produções sobre o ensino de matemática ou química. Excluímos, também, produções repetidas e que não se relacionavam propriamente à área da educação, como ciências, geografia etc. Excluímos, também, estudos sobre alfabetização, pesquisas realizadas para/com os anos iniciais do ensino fundamental, pesquisas sobre compreensão leitora, isto é, compreensão de textos e não relacionada à leitura e trabalhos em Língua Estrangeira (LE). Também foram excluídos trabalhos que enfatizavam o trabalho com gêneros

textuais a partir das propostas dos PCN de LP, mas que não englobavam as perspectivas de leitura de modo geral.

Após a leitura dos títulos e de alguns resumos, feita quando não identificada a relação do título com o objeto deste trabalho, foram selecionados 13 (treze) teses e dissertações que tratavam do tema da leitura nos PCN de LP nos anos finais do ensino fundamental, seja por viés histórico do documento, seja sua relação com as avaliações de leitura, formação de leitores, formação docente etc. Foram excluídas produções que analisavam os documentos sob a perspectiva dos gêneros textuais, obras específicas, EJA, Estágio Supervisionado, Língua Estrangeira e outras áreas como Matemática, Química, Geografia...

Após a leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, dos sumários, foram selecionados 11 (onze) trabalhos para a leitura dos resumos, dos sumários e, em alguns casos, de alguns capítulos e considerações finais, a fim de ser encontrado repertório para compor a presente pesquisa. Foram descartados 2 (dois) trabalhos, os quais não tinham relação direta com o tema da leitura, a disciplina de língua portuguesa e os PCN de LP. Bárbara (2007) aborda a leitura e metáfora e Lacaz (2010) versa sobre os corpos nos PCN.

Os selecionados estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resumos das teses e dissertações selecionadas para leitura

2015	Título: Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da Prova Brasil em Livro Didático de Português [manuscrito].	Autor: LAET, Miriã Alves de.
	Resumo: A presente dissertação de mestrado apresenta uma análise das propostas de leitura e interpretação do texto escrito veiculadas pelo Livro Didático de Português Tudo é linguagem (Editora Ática) para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. O estudo de caso, de cunho qualitativo interpretativista, concluiu que as atividades contemplam os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e que as práticas de leitura propostas pela matriz se configuram como significativas.	Instituição: Universidade Federal de Goiás Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 1
2012	Título: Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágios supervisionado.	Autor: DINIZ, Alline Laís Schoen.
	Resumo: Nesta dissertação, foram analisadas as práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em disciplinas de estágio supervisionado das licenciaturas em Geografia, História e Matemática. Por meio da	Instituição: Universidade Federal do Tocantins Capítulo(s) que

	análise dos relatórios de estágio supervisionado e das propostas das diretrizes oficiais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN, RCTO, PCNEM, PCN+, PCEMTO e OCEM) foi possível concluir que as sugestões das orientações oficiais são propostas de trabalho que podem motivar o trabalho cooperativo entre os professores responsáveis, como também gerar atividades mais significativas para o letramento crítico dos estudantes.	aborda(m) a leitura nos PCN: 1, 3 e 4
2012	Título: A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco.	Autor: FERRO, Marcela Coladello.
	Resumo: A presente dissertação visa discutir a leitura como objeto de ensino, a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP). É investigada a concepção de leitura que perpassa o documento, como também sua articulação com a proposta didática para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. É discutido, ademais, o ensino da leitura pautado em estratégias de compreensão leitora.	Instituição: Universidade Estadual Paulista Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 2, 3 e 4
2010	Título: O ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre a leitura.	Autor: IZIDORO, Solange.
	Resumo: A partir de uma reflexão sobre a proposta de leitura orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, o presente trabalho busca analisar os Cadernos do Professor da SEE-SP destinados à série final do Ensino Fundamental - 8ª série - e da série final do Ensino Médio - 3ª série. O intuito da pesquisa, que adota a concepção de leitura socioteracionalcognitiva, é repensar o ensino e prática leitora.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 2
2010	Título: Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário.	Autor: CAPPELLETTI, Emerson.
	Resumo: A partir da sugestão de leitura compartilhada pelos PCN, o presente trabalho propôs a análise da aplicação de uma sequência didática elaborada com base na obra Alice no País das Maravilhas e por meio dos pressupostos da Educação, da Linguística e da Pragmática do discurso literário. A hipótese de que a leitura compartilhada orientada pela sequência didática potencializa o ensino e aprendizagem da leitura na escola foi confirmada.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: Introdução
2009	Título: A Transposição Didática dos	Autor:

	Conteúdos dos PCN na Produção Textual Escrita.	MARFORI, Maria Aparecida.
	Resumo: O objetivo geral da pesquisa foi investigar se um grupo de professores de um município do interior do Estado do Rio de Janeiro realizava a transposição didática da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para a produção escrita de gêneros discursivos de maneira adequada nas aulas de Língua Portuguesa. Foi utilizada como referencial teórico a teoria bakhtiniana.	Instituição: Universidade de Taubaté Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 1
2008	Título: Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: uma reflexão sobre aulas de leitura.	Autor: FERREIRA, Ilda.
	Resumo: O objetivo do presente trabalho foi entender o agir docente de uma professora de ensino fundamental I tendo como base seu trabalho nas aulas de leitura baseados nos prescritos dos PCN. Para fins de análise das prescrições, de uma entrevista concedida pela professora e uma aula ministrada por ela foram identificados níveis de adesão e subversão em relação às prescrições.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 1 e 4
2008	Título: Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura.	Autor: BAIARDE, Elaine Cristina.
	Resumo: Esta dissertação discute o tema da leitura e seu ensino em sala de aula. São descritos modelos de leitura, estratégias de compreensão leitora, processamentos textuais a fim de apresentar fundamentos teóricos sobre a leitura. Além disso, são discutidos os PCN, como também a influência e a abordagem dos gêneros textuais no ensino de leitura.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 1
2007	Título: O ensino de língua portuguesa em São Paulo na segunda metade do século XX: um caminho historiográfico.	Autor: IÓRIO, Patrícia Leite di.
	Resumo: O objetivo da presente tese foi conhecer os caminhos todos pelos documentos oficiais que surgiram com a instauração da Linguística no Brasil. Para tal, foram verificadas as mudanças que as teorias linguísticas proporcionaram e a visão do governo, que elaborou os documentos, acerca do professor.	Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 2
2007	Título: PCN E PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: Articulações possíveis.	Autor: BONADIO, Fernanda Bettini.
	Resumo: O objetivo do trabalho é, por meio da leitura dos PCN, articular suas questões centrais e oferecer aos professores de língua	Instituição: Universidade Estadual Paulista

	portuguesa do terceiro e quarto ciclos do EF referências a fim de ampliar suas práticas pedagógicas.	Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 1, 2, 3 e 4
2003	Título: Formação de Professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.	Autor: SILVA, Simone Bueno Borges.
	Resumo: A fim de contribuir para que a mudança em relação à representação da professora alfabetizadora seja realizada, a pesquisa discute a leitura de duas professoras alfabetizadoras acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.	Instituição: Universidade Estadual de Campinas Capítulo(s) que aborda(m) a leitura nos PCN: 4

Fonte: da autora.

Nota: quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos títulos encontrados na BDTD.

Foi possível identificar que dos 11 (onze) trabalhos lidos, 10 (dez) deles continham capítulos que abordavam exclusivamente os PCN de LP, com a exceção de Cappelletti (2010).

A partir da leitura do trabalho de Silva (2003), Bonadio (2007), Iório (2007), Marfori (2009), Ferro (2012) e Laet (2015) foi possível entender melhor sobre o contexto e marco histórico de criação dos PCN de LP e das especificidades do documento que orienta o currículo de Língua Portuguesa. Já o trabalho de Bárbara (2007) colaborou para reforçar concepções referentes à seção 1 sobre leitura.

Foram descartados os trabalhos de Ferreira (2011), tendo em vista tratarem dos PCN nos anos iniciais ensino fundamental, Cappelletti (2010), em virtude de não abordar suficientemente o documento e Diniz (2012), em razão dos PCN analisados não englobarem Língua Portuguesa.

A partir de Laet (2015), foram compostas as referências utilizadas na seção 2 desta dissertação. A pesquisadora, na subseção 4 do capítulo 1 de seu trabalho, versa sobre as avaliações de larga escala e a Prova Brasil, informações que orientaram os próximos passos da busca de referências bibliográficas para compor este trabalho.

Após pesquisar os termos "banco mundial" e "educação" no portal SciELO, filtrando artigos e periódicos publicados no Brasil e em português, foram encontrados 48 (quarenta e oito) resultados. Após breve leitura de alguns títulos, foi selecionado o artigo de Mota Junior e Maués (2014) para leitura. Nele foram encontradas as principais referências utilizadas na seção 2, que foram Altmann (2002), Borges (2003) e Cury (1996), dispostos no quadro abaixo.

A partir desses trabalhos, foi realizada a análise dos dados, a fim de responder à

questão de pesquisa proposta. No entanto, antes disso foi necessário identificar a relação entre os dados e o tema da leitura. Foi possível perceber que as orientações dos documentos levam em consideração um contexto de transformações políticas e sociais, as quais promoveram reformas educacionais. As reformas, por sua vez, visavam melhorar o nível de leitura e escrita de estudantes, como também garantir acesso à educação a toda a população, a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a formação de leitores é pensada em um cenário específico, que visa resultados e metas a serem atingidas, as quais são pensadas por organismos como o Banco Mundial e o Governo Fernando Henrique Cardoso. Os PCN, sendo assim, integram um mecanismo de avaliação em larga escala. Em se tratando dos PCN de Língua Portuguesa, percebe-se que ele adota concepções de leitura que reúne contribuições de inúmeros autores da área da Linguística, sobretudo os que adotam a concepção cognitivo-interacionista.

Dessa forma, as categorias a respeito da leitura e dos PCN de LP escolhidas para alicerçar nossa análise tiveram como base tanto os pressupostos dos autores lidos e como do documento escolhido.

Após a leitura dos PCN de LP para fins de análise, foram escolhidas categorias para pensar a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental presentes no documento:

- a) materiais oferecidos;
- b) mediação do professor e estratégias de ensino;
- c) outros atores do processo;
- d) objetivos da leitura (consolidação e ampliação);
- e) formação de leitores autônomos e críticos.

Em relação aos autores lidos, a fim de identificar as pesquisas sobre o tema “leitura no ensino fundamental”, depreende-se que eles investigaram e analisaram os PCN de LP sobre várias perspectivas, dentre elas:

- a) a relação entre o PCN de LP e o trabalho docente;
- b) o PCN de LP e as avaliações em larga escala;
- c) estratégias para consolidar habilidades e competências a partir dos PCN de LP;
- d) os PCN de LP e a leitura em sala de aula.

Na próxima seção, a fim de discutir a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental, os PCN de LP serão analisados a partir dos referenciais de leitura adotados e expostos na seção 1. Serão feitas aproximações e distanciamentos entre o documento orientador e o referencial da leitura dialógica a partir das categorias encontradas após a pesquisa de artigos, teses e dissertações.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise é um dos componentes fundamentais de uma pesquisa. Demanda trabalho minucioso e atento, haja vista à questão de pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 89), a terceira etapa de análise, em uma pesquisa documental, envolve “tratamento, inferência e interpretação dos dados”, que devem ser realizados cuidadosamente pelo pesquisador. Analisar implica observar, de modo detalhado.

Nesta dissertação, nossa análise está dividida em subseções. Nelas, nosso intuito é desenvolver as categorias de análise encontradas nos PCN de LP para refletir acerca da concepção de leitura proposta pelo documento e pelo referencial da leitura dialógica.

5.1 Os objetivos dos PCN de LP

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, nosso principal objeto de análise, estão divididos em duas partes. Na primeira, há a caracterização da área de língua portuguesa e uma discussão sobre aprender e ensinar a língua portuguesa na escola. São apresentados os objetivos gerais de Língua Portuguesa e os conteúdos para o ensino fundamental. Na segunda parte, cada item apresentado na primeira parte é desenvolvido de acordo com o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. São discutidos o ensino, a aprendizagem de língua portuguesa, os objetivos, o tratamento didático, os conteúdos, os valores, normas e atitudes a serem adquiridas, os usos e formas da língua oral e escrita, os gêneros discursivos, a análise e reflexão sobre a língua e os critérios de avaliação de Língua Portuguesa.

Nos objetivos gerais, os PCN de LP indicam que uma das metas do ensino fundamental é que os estudantes sejam capazes de:

- a) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões;
- b) utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- c) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de

análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação coletivas (BRASIL, 1997, p. 8).

Estes três objetivos centrais destacados evidenciam que os PCN de LP adotam uma perspectiva progressista, no sentido de pensar na formação de cidadãos que utilizam a linguagem de maneira efetiva, isto é, que se comuniquem bem, dominem vários tipos de linguagem, atuem sobre a realidade em que vivem e criem, inovem, analisem.

A concepção de educação adotada pelos parâmetros, nesse sentido, pode ser aproximada à concepção de educação libertadora prevista por Freire, no sentido de que os educandos posicionam-se de maneira crítica, utilizam o diálogo a fim de se debater ideias, pautam-se na mediação para escolher os melhores argumentos e buscar a solução de conflitos, em diferentes situações comunicativas. Como aponta Freire, “pensar o mundo é julgá-lo” (2019, p. 16).

A decodificação faz parte do processo cognitivo que todo ser humano realiza ao se deparar com um texto, como evidenciou, por exemplo, Cagliari (2005). Todavia, aprender a língua portuguesa, ler, vai muito além da decodificação dos códigos do texto escrito.

(...) alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição - é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia (FREIRE, 2019, p. 25).

Nesse viés, os objetivos dos parâmetros permitem que as instituições escolares trabalhem com situações de aprendizado e uso da língua pelos educandos. A educação problematizadora discutida por Freire (2019) aproxima-se dos PCN de LP, no sentido do questionamento da realidade, da relevância pensamento crítico e do diálogo.

Os eixos organizadores, nos PCN de LP, são divididos de acordo com as habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental. Há dois eixos básicos: usos e formas da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua. As práticas de leitura, eixo analisado neste trabalho, integra o bloco "Usos e formas da língua escrita". Os PCN de LP visam a aprendizagem feita por meio do aprofundamento, continuidade e sistematização, tendo natureza cíclica. Segundo os parâmetros, é preciso:

considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos; considerar o nível de complexidade dos diferentes

conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 36).

Segundo tais pressupostos, a instituição escolar deve avaliar e medir o aprendizado dos estudantes, a fim de verificar os conteúdos apreendidos. No que concerne ao mecanismo de avaliação, entendemos que ele está imbricado a fatores econômicos e políticos. Podemos citar, por exemplo, os mecanismos de avaliação em larga escala como o ENEM, a Prova Brasil, o SAEB etc.

A avaliação interfere diretamente no investimento em educação, nos recursos a serem disponibilizados pelo governo às escolas, na criação de políticas públicas etc. Em razão disso, temos como fenômeno uma “cultura escolar” que visa o cumprimento de metas e objetivos a fim de atingir os melhores índices, como apontaram Mota Junior e Maués (2014), Borges (2003), Altmann (2002) e Cury (1996).

Em se tratando da leitura e da formação de leitores, esse pressuposto dos PCN de LP pode contribuir para que haja mais repetição de conteúdos e atividades mecânicas preparatórias para avaliações em larga escala. É preciso analisar cada contexto no qual a leitura é apreendida e qual o objetivo da aprendizagem. Ainda assim, tal fator influencia fortemente o trabalho do educador, o qual deve se adequar ao currículo e tentar consolidar as habilidades e competências prescritas, a fim de atingir os objetivos estabelecidos pelas avaliações e instituição escolar.

No que diz respeito à leitura, o segundo ciclo do Ensino Fundamental visa a consolidação dos hábitos de leitura apreendidos no primeiro ciclo. Nesse sentido, a formação do leitor e o trabalho com as múltiplas leituras são centrados na ideia de continuidade. O papel do professor é central, pois ele deve introduzir textos e obras a fim de que o estudante se aprofunde na aquisição de conhecimentos.

No documento, os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, em relação à leitura, preveem: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33).

Em relação a este objetivo específico, Kleiman (2010) discorre sobre os objetivos da leitura. Segundo as autoras, quando alguém lê é sempre em função de um objetivo. Em se tratando da leitura escolar, sobretudo para a valorização da leitura, ela sempre deve estar atrelada a objetivos, selecionados de acordo com os textos escolhidos. Os objetivos da leitura

implicam os percursos a serem realizados pelos leitores. Eles indicam ao leitor o tempo empenhado na leitura, maior ou menor nível de concentração etc.

Leffa (1996) chama a atenção para a leitura relacionada a atividades pessoais como o prazer e a busca de informações. Kleiman (2010) nota que em se tratando de leitura por prazer o principal objetivo é o prazer em si, a apreciação do texto por parte do leitor.

É preciso pontuar que os PCN de LP indicam os objetivos de maneira ampla e quando pensamos na formação de leitores precisamos aprofundar melhor nossa análise, haja vista os muitos tipos de textos que podem ser lidos e as diversas práticas em sala de aula. Ler por fruição (em casa, na sala de aula, na rua etc.) é diferente de ler em busca de informações ou resolução de questões.

Em Cappelletti (2010) encontramos um exemplo de sequência didática de leitura integral da obra *Alice no país das maravilhas* elaborada a fim de pensar a aprendizagem da leitura literária na escola. Já o trabalho de Reis (2018) discorre sobre a leitura de poemas clássicos por meio da Tertúlia Literária Dialógica no ciclo da alfabetização e o trabalho de Magalhães (2017) com a Tertúlia Literária Dialógica no espaço da biblioteca, os quais exemplificam práticas que contribuiram para a ressignificação das práticas de leitura em sala de aula e na biblioteca.

No que diz respeito à leitura, é necessário pensar estratégias para consolidar habilidades e competências a partir dos postulados dos PCN de LP. Nesse sentido, discorreremos brevemente acerca da Tertúlia Literária Dialógica, que tem se mostrado relevante na formação de leitores em todo o mundo.

A Tertúlia Literária Dialógica, segundo Flecha e Mello (2005) é uma atividade gratuita, cultural e educativa, criada a partir de uma organização que visa a participação de pessoas de diferentes classes, etnias, gêneros, escolaridade etc., na discussão e leitura de obras da Literatura Clássica Universal.

Criada com pessoas originárias de grupos que sofrem exclusão e preconceitos de diferentes ordens, mantém sua vocação e compromisso: é uma atividade gratuita, aberta às pessoas de diferentes coletivos sociais e culturais, incluindo pessoas recém alfabetizadas. É espaço de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo). Sua metodologia baseia-se na aprendizagem dialógica, forma de aprendizagem como a que desenvolveu Paulo Freire em sua vida e obra pelo mundo e com as pessoas (FLECHA; MELLO, 2005, p. 1).

A TLD surgiu ao final da Ditadura Espanhola, que assolou o país nos anos entre os anos de 1939 a 1975, em um contexto progressista e de transição. Naquela época, a educação

de pessoas adultas sofria importantes transformações e por meio da reivindicação popular, "foi criada a Escola da Verneda de Sant-Martí, localizada num bairro de trabalhadores de Barcelona" (FLECHA; MELLO, 2005, p. 1), a qual foi palco para o surgimento da tertúlia:

Em 1980, um grupo crítico de educadores e educadoras de pessoas adultas e de participantes da Verneda Sant-Martí criou a tertúlia literária, inspirada nas iniciativas educativas libertárias que cresciam rapidamente na Espanha. Na segunda metade dos anos 1990, quando o movimento de participantes de educação de pessoas adultas começou a se fazer ouvir nos espaços de decisão, evidenciando a mudança dialógica pela qual passava a sociedade, outras tantas escolas e instituições reivindicaram as tertúlias como parte de sua formação, tendo em vista seu princípio dialógico e transformador (FLECHA; MELLO., 2005, pp. 1-2).

Flecha e Mello (2005) mostram que a atividade, pautada nos princípios da aprendizagem dialógica, espalhou-se por toda a Espanha e foi difundida em outros países. No Brasil, desde o ano de 2002, o NIASE, núcleo da Universidade Federal de São Carlos, e pesquisadores formados nesse centro, além de outros profissionais responsáveis pela divulgação, contribuição e suporte às Tertúlias Literárias Dialógicas.

Na perspectiva de Girotto e Mello (2007), a TLD é uma atividade "onde as pessoas participantes sentem e mostram o desejo de ler, e de compartilhar com as demais pessoas do grupo o que sentem com a leitura". (GIROTTTO e Mello., 2007, p. 4).

Resumidamente, ela é uma prática de leitura que obedece aos seguintes critérios:

- a) acontece em espaços educativos formais e não formais e em centros culturais;
- b) tem horário, regularidade e local fixos;
- c) cada sessão dura em média de uma a duas horas com pessoas adultas e, em média, 40 minutos com crianças;
- d) conta com um (a) moderador (a), responsável pela ordem de inscrições de fala e pela condução da atividade por ser a pessoa mais experiente na ação
- e) são lidas, necessariamente, obras da literatura clássica universal.
- f) é orientada pelos princípios da aprendizagem dialógica

Entende-se que esta atividade pode acontecer em espaços educativos formais e não formais especificamente por sua proposta de ampliação coletiva da criação de sentido em torno da leitura para os diferentes contextos.

É essencial que a atividade tenha um horário, frequência e local fixo, pois de acordo com pesquisadores sobre a temática (FLECHA, MELLO, MARIGO, GIROTTTO, REIS) a regularidade permite o estabelecimento de um ambiente e um clima de confiança entre as

peessoas participantes.

De acordo com Flecha e Mello (2005),

Quanto ao papel da pessoa condutora da atividade, ela é uma a mais no grupo, não tendo lugar de privilégio. Porém, como educadora progressista, tem o papel de mediar os encontros garantindo os princípios da aprendizagem dialógica e a estabilidade da atividade (FLECHA; MELLO, 2005, p. 2).

Na Tertúlia Literária Dialógica comenta-se sobre um determinado trecho que mais chamou nossa atenção e, todos os participantes podem dizer o que entenderam, o que não entenderam, o que gostaram, o que não gostaram, se estão de acordo, se não estão, o que determinado trecho nos fez pensar etc., e ao declarar esse posicionamento todos são respeitados em suas afirmações, desde que tais afirmações estejam pautadas pelos princípios da aprendizagem dialógica.

Importante destacar que a Tertúlia Literária Dialógica não é apenas um espaço de leitura, mas também de reflexão em torno do mundo da vida, como proposto por Freire, pois ao comentar-se uma ideia os participantes refletem em torno daquele tema, tentando fazer uma transposição para o seu cotidiano ou para questões da sociedade, voltadas para temas da humanidade, portanto sempre atuais como: amor, solidão, fome, pobreza, riqueza, desigualdade, sistema político, entre outros.

Entendemos que a possibilidade de ampliação da leitura por meio desse diálogo sobre os diferentes temas só é possível, em especial, por dois motivos: o material lido e a condução realizada.

Com relação ao material lido, temos os clássicos literários já indicados por Reis (2018) como um material de qualidade que deveria ser de acesso a todas as pessoas e são considerados nas Tertúlias Dialógicas como material central. Segundo a autora, há elementos centrais em uma obra considerada clássica da literatura universal que permite tais ampliações de sentido como colocamos, são elas:

- a) domínio da linguagem;
- b) abrangência atemporal;
- c) estrutura do texto e atributos estéticos;
- d) amplitude de sentidos.

Já com relação à condução da atividade damos destaque ao papel do moderador, que é pessoa mais experiente no referencial adotado e que pode conduzir a dinâmica pelos princípios da aprendizagem dialógica. A pessoa moderadora é aquela que dinamiza a atividade

de forma que as pessoas possam compartilhar seus diferentes pontos de vistas por meio do processo respeitoso e dialógico.

Muito já tem se discutido em torno da atividade de Tertúlia Literária Dialógica e o nosso foco aqui é o destaque em torno de alguns resultados desta atividade que nos ajudam a pensar na problemática do tema aqui estudado nessa dissertação. Um dos destaques que queremos fazer diz respeito à possibilidade de compartilhar experiências dos diferentes sujeitos a partir da leitura. Ao mesmo tempo:

Percebe-se que na dinâmica da atividade o medo de falar, responsável por assombrar grande parte dos alfabetizandos, é substituído pelo desejo de compartilhar experiências de vida significativas em torno de leitura. Dessa forma, o que aprenderam ao longo de suas vidas pode facilmente ser transportado para o ambiente de Tertúlia Literária Dialógica, sendo compartilhado através dos destaques das obras lidas, e da mesma forma as aprendizagens adquiridas nesse espaço podem ser transportadas para outros ambientes onde se relacionam com outras pessoas (GIROTTI; MELLO, 2007, p. 5).

Nesse sentido, ao resgatar as discussões em torno da leitura pelo referencial dialógico e pelos PCN de LP, o que pretendemos foi evidenciar nos itens apresentados uma aproximação e um distanciamento dessas discussões nos documentos oficiais que orientam a leitura de estudantes do ensino fundamental II, em nosso país.

5.2 Os PCN de LP e a leitura em sala de aula

Os parâmetros foram criados com o intuito de atender ao plano traçado entre o governo Fernando Henrique Cardoso e o BIRD, no final dos anos 1990. A fim de sanar a problemática referente ao índice de analfabetismo e déficits de leitura e escrita, a criação de Parâmetros para medir a aprendizagem em larga escala atende a fins mercadológicos. No entanto, é preciso ressaltar que os PCN são um importante marco na história da educação nacional, dado que garantir referência curricular nacional às escolas era uma meta da LDB e da Constituição Cidadã.

Conforme nos mostram Mota Junior e Maués (2014), a LDB permitiu que a escola tivesse maior flexibilização em relação ao planejamento docente e à administração dos recursos. Tendo em vista o ensino escolar, maior flexibilidade permite que o docente, ainda que tenha que pensar em resultados e avaliações, trace as melhores estratégias de ensino para atender seu público. Em relação à leitura, podem ser criadas inúmeras metodologias a fim de

melhorar a aprendizagem e formar leitores, de acordo com os objetivos estipulados pelos PCN de LP. Percebemos, dessa forma, que a relação entre o PCN de LP e o trabalho docente possui via de mão dupla. Eles foram criados com o intuito de atender avaliações em larga escala, mas é possível que o professor tenha autonomia devido à sua flexibilidade.

Como aponta Ferro (2012), no Brasil há muitas tendências e discussões sobre a leitura, todavia há muita incerteza em relação aos caminhos para formar leitores iniciais.

A essa questão soma-se a falta de clareza que permite distinguir as características específicas e as convenções da escrita e da fala, de maneira que forma um conjunto dispare, uma vez que a formação do leitor é concebida sem a leitura, por meio da narração oral ou apenas da leitura do professor. Nesse caso, o único acesso do leitor à leitura está fora do seu campo visual, apenas se dá por meio do ato de ouvir. Em outros casos, o professor impõe o seu próprio interesse na leitura, em geral o de ensinar algo, e elabora atividades mecânicas e pouco significativas (FERRO, 2012, p. 84).

Segundo Ferro (2012), é preciso examinar e melhor articular o conceito da leitura e o tratamento didático, haja vista que documentos norteadores muitas vezes não são claros no que diz respeito ao que o professor deve atingir. Isto é, não oferece os meios, apenas sugestões.

Assim como Izidoro (2010), entendemos que os materiais e documentos muitas vezes são ponto de partida para as reflexões do professor sobre suas práticas em sala de aula. Ademais, entendemos que a perspectiva cognitivista está bem avançada em relação a concepções tradicionais de língua. Porém, há muito trabalho a ser feito para pensar a formação de leitores e as práticas de leitura escolar.

Tendo em vista que a escola foi consagrada como um dos importantes espaços nos quais a leitura é realizada, ela tem papel fundamental na formação de leitores. Nesse ínterim, entendemos a sala de aula como um espaço no qual é possível realizar diversos tipos de leitura, de acordo com os objetivos estabelecidos pelo professor.

A partir dos autores lidos compreendemos que o tema é amplo, uma vez que se pode ler de muitas maneiras e para atender inúmeros objetivos. Os PCN de LP visam a aquisição de competências e habilidades para formar leitores ao longo de todo o segundo ciclo do ensino fundamental, dessa forma enfatizam o trabalho com inúmeros gêneros textuais.

O texto, na perspectiva dos PCN de LP, é ponto de partida para a leitura. Nele, a leitura é definida como:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41)

O viés de leitura proposto pelos PCN de LP não abrange a perspectiva estruturalista brevemente apresentada na seção 1, a qual ignora o leitor e informações extralinguísticas na construção de significado. A concepção de leitura adotada pelos parâmetros vai ao encontro de das ideias de Cagliari (2005) e de outros autores cognitivistas, os quais postulam que por meio da interação entre sua percepção, seus semelhantes, os elementos da cultura e o texto, o leitor constrói significados.

Como reitera Leffa (1996), um leitor pode ler um texto de modo rápido, cuidadoso, lento, superficial etc. e ter reações como identificação, repulsa, humor, medo em relação ao lido. A leitura é dependente de uma série de processamentos. O leitor não é entendido como um sujeito estanque, mas como um sujeito dotado de conhecimentos prévios, que checa e testa hipóteses acerca daquilo que lê.

Kock e Elias (2008), destacam que o sentido de um texto é construído na interação entre o leitor e o texto. Para elas, a leitura exige mais do que conhecimento linguístico dos interlocutores, isto é, requer a mobilização de vários saberes, como o conhecimento gramatical e o conhecimento de mundo do sujeito.

Segundo Kleiman (2010), conhecimento prévio são os saberes que os leitores adquirem ao longo de suas vidas a partir de situações comunicativas. Conforme o leitor interage com mais textos e situações, ele melhora seu repertório e sua compreensão é ampliada. Quanto mais textos ler, terá mais capacidade para reconhecer estruturas e compreender mais discursos.

No viés de Solé (1998), a compreensão de um texto vai além da pura decodificação, isto é, os leitores fazem associações entre seus conhecimentos de mundo e o texto lido. Os leitores testam hipóteses, checam dados, informações e reconstroem sua interpretação.

Em relação à leitura, os PCN de LP apontam que ela possibilitará ao indivíduo a

autonomia, pois poderá utilizá-la para atender objetivos distintos, como informação, diversão, fruição estética, melhorar suas relações interpessoais, analisar situações e discursos de maneira crítica.

Nesse sentido, por meio da leitura é possível compreender textos de diferentes maneiras. Os textos instrumentais são mais voltados a situações do cotidiano e a partir deles podem ser feitas leituras voltadas para a perspectiva estruturalista, pois alguns demandam comandos mais voltados às ações codificação e decodificação (manual de instruções, por exemplo). Outros, além da decodificação, precisam que o leitor construa hipóteses, faça previsões, cheque informações e ative seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, os PCN de LP mostram que deverão ser criadas várias situações de leitura em sala de aula, de acordo com o planejamento do professor.

Como nos lembra Silva (2008),

é importante lembrar que a Educação está ligada à concepção de transformação sociocultural, que só será viabilizada por meio de um ensino eminentemente voltado para a realidade do aluno. Há, sem dúvida, a necessidade de que ocorra um diálogo entre professor e aluno, entre aluno e sua realidade, a fim de que se faça do espaço sala de aula um lugar de (re)construção de conhecimento, capaz de tornar o discente um cidadão leitor, um cidadão crítico capaz de fazer uma leitura interativa do mundo (2008, p. 8).

É preciso pontuar que se estivermos pensando na formação de leitores de livros e de literatura, os caminhos a serem percorridos são distintos.

a) materiais oferecidos

Nos PCN de LP é enfatizado o trabalho com gêneros discursivos distintos. O documento parte do princípio de que o texto é a unidade de ensino e de que o educando deve ter contato com diversa gama textual. Mais uma vez, podemos ressaltar a autonomia dada ao professor na escolha do material a ser trabalhado, o que pode contribuir para melhor aproveitamento das aulas de leitura e identificação do estudante com o material lido.

Para Bakhtin (1997), os indivíduos produzem enunciados orais ou escritos nas diversas esferas da atividade humana. Segundo ele, a língua está à serviço dos indivíduos, que se comunicam por meio da interação. O diálogo, na perspectiva bakhtiniana, é condição para a comunicação, uma vez que o sujeito constrói sentido na interlocução com os enunciados e interações comunicativas.

O trabalho com os gêneros do discurso, nesse sentido, tem em si as bases do princípio do dialogismo bakhtiniano, visto que por meio da interação com diversos gêneros textuais os alunos travam contato com novos conhecimentos. A leitura, desse modo, é palco para que os sujeitos ampliem seu conhecimento, suas experiências e capacidade de compreensão, análise, criticidade, inferência.

No que tange ao trabalho com gêneros textuais, os PCN de LP (1997, pp. 72-73) indicam uma infinidade de tipos e gêneros, que podem ser trabalhados nos domínios oral e escrito nos anos finais do ensino fundamental. Para o trabalho com a linguagem oral são indicados os contos (de fadas, de assombração, etc.), os mitos, as lendas populares, os poemas, as canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, os trava-línguas, as piadas, as saudações, as instruções, os relatos, as entrevistas, as notícias, os anúncios (via rádio e televisão) os seminários e as palestras.

Já os adequados para o trabalho com a linguagem escrita indicados pelos PCN de LP são as receitas, as listas, os textos impressos em embalagens, os calendários, as cartas, os bilhetes, os cartões (postais, de aniversário, de Natal, etc.), os convites, os diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.), os quadrinhos, os textos de jornais, as revistas, as notícias, os anúncios, os slogans, os cartazes, os folhetos, os textos teatrais, os cordéis, as fábulas e, também, os contos (de fadas, de assombração, etc.), os mitos, as lendas populares, os poemas, as canções, as quadrinhas, as parlendas etc.

Esta divisão tida como adequada pelos PCN de LP é um tanto quanto confusa, no sentido de dividir textos mais propícios para o trabalho com a linguagem oral e escrita. Não é sugerido nenhum título ou autor específico, apenas os gêneros discursivos presentes nos domínios comunicativos, ou como coloca Bakhtin, os enunciados presentes nos vários âmbitos da comunicação humana.

Em relação aos materiais indicados, o professor, ao avaliar a turma e o contexto no qual está inserido, pode escolher textos juntamente com os educandos, que façam sentido para eles e reflitam seus interesses e suas vivências. Há opções que podem contemplar inúmeros tipos de leitura e objetivos. Mais uma vez, ressaltamos, como fazem os autores da perspectiva cognitivista, a relevância de elencar objetivos de leitura, sobretudo no espaço escolar.

Ler uma parlenda ou um conto é diferente de ler um verbete de dicionário ou um estatuto. Os textos poéticos e literários produzem diferentes reações no leitor, enquanto os textos de caráter instrutivo contribuem para que ele desenvolva habilidades crítico-comunicativas para superar obstáculos nas situações de comunicação e atuar na sociedade, dominando a linguagem e produzindo discursos.

Uma vez que de acordo com Freire (1967) a escola reproduz a desigualdade que provém do sistema social, a educação bancária ignora os saberes dos educandos e estimula-os a reproduzirem conteúdos ociosos, desprovidos de sentido e sem reflexão. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire ressalta que a educação deve estar aliada à reflexão. Nesse sentido, ao pensarmos no exercício da leitura escolar, a escolha dos textos deve promover a reflexão dos educandos, de modo que aquilo que é lido desafie o educando, faça-o refletir, ponderar, argumentar, criticar.

Sendo assim, a escolha da parlenda, do verbete, do conto ou do manual de instrução pode ser feita considerando a realidade escolar dos educandos, os assuntos que interessam à comunidade, às situações enfrentadas pelos familiares, pelo entorno etc. Se o texto não fizer sentido para o educando, a leitura poderá ser mecânica e as práticas de leitura automáticas. A palavra escrita tem poder, não deve ser apenas ouvida e repetida, mas ressignificada, de acordo com a perspectiva da leitura dialógica. Se o trabalho com o gênero textual for puramente mecânico, o sentido é esgotado. Não haverá discussão, checagem de hipóteses, criação e validação de argumentos.

Como enfatizam os PCN de LP, devem ser escolhidos textos significativos, pois

não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 29).

Reis (2018), ao investigar a utilização de poemas clássicos nas Tertúlias Literárias Dialógicas no ciclo da alfabetização nos mostra que o trabalho com este tipo de texto apresenta várias vantagens e contribui para que sejam formados alunos e leitores de maneira mais crítica, haja vista a complexidade e a riqueza do material.

Bons materiais e consideração acerca dos interesses do público são elementos que podem propiciar melhor ambiente para a formação de leitores.

b) mediação do professor e estratégias de ensino;

O ensino de Língua Portuguesa é pautado na tríade Aluno > Língua Portuguesa > Ensino. O estudante é o responsável por agir sobre a língua portuguesa, em sua dimensão teórica. O professor, segundo o documento, é o mediador desse processo de ensino e aprendizagem, pois deverá "planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno" (BRASIL,

1997, 25).

Esta concepção enfatiza o papel do professor, que é o responsável pelo acesso do aluno aos conhecimentos. O aluno precisa agir para aprender, mas de acordo com os conteúdos planejados, escolhidos e apresentados pelo professor.

Outra vez, repetimos que tal pressuposição dos PCN de LP é benéfica em relação à autonomia garantida ao discente por meio da LBD e das questões discutidas na seção 2. Em relação à discussão da leitura e às aproximações com o referencial da aprendizagem dialógica, entendemos que muitas contribuições para a aprendizagem escolar podem ocorrer mediante o referencial adotado.

Na educação problematizadora proposta por Freire (1967), as relações bancárias não são potencializadoras da aprendizagem e não colaboram para a criação, mas sim para a repetição e para o uso da palavra oca. Ao refletirmos sobre as posturas adotadas pelos docentes em sala de aula e pensarmos na autonomia que os PCN de LP proporcionam, depreendemos que quando o professor nota que o educando possui inteligência e repertório de mundo, que ele pode dizer a sua palavra, a aprendizagem é potencializada.

De acordo com o que é apontado pelos autores cognitivistas e pela perspectiva dos PCN de LP, o papel dos professores é avaliar os estudantes, definir os objetivos das leituras em sala de aula e escolher quais textos devem ser relevantes e contribuir para a leitura. Porém, de acordo com o referencial da aprendizagem dialógica adotado por nós, o professor pode ir além das escolhas das leituras e avaliação, é possível trabalhar de modo com que os educandos participem das aulas e tenham autonomia. O professor pode pré-selecionar textos, mas deixar que os educandos escolham as leituras que interessem a eles e dizer que eles digam sua palavra, não apenas impor interpretações literais e aplicar avaliações a fim de medir o aprendizado e gerar índices.

O professor estimulará e mediará as leituras, mas os estudantes poderão dizer suas impressões, dizer suas palavras, como ressalta Freire (1967). Na educação bancária, há a mecanização da aprendizagem, os conteúdos são memorizados, decorados e repetidos. Na educação problematizadora, a construção dos saberes e a reflexão são priorizadas. Nesse sentido, é importante salientar a relevância do investimento nas licenciaturas e em cursos de formação continuada para professores, os quais deveriam se aprofundar, conhecer novas metodologias de ensino e práticas, a fim de melhorarem seu trabalho. Ademais, políticas públicas poderiam contribuir para que fossem oferecidos materiais e infraestrutura necessária para o trabalho com a leitura, como sugerem os PCN de LP.

Para os PCN de LP (1997, pp. 71-72), é esperado que os alunos adquiram a partir das

práticas de leitura valores, normas e atitudes, tais como o uso de acervos e bibliotecas, a busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), a leitura de livros na classe ou biblioteca, o empréstimo de livros para leitura em casa, a socialização das experiências de leitura, a formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal, etc. Vale ressaltar, dessa forma, que as atitudes esperadas pelos PCN de LP serão difíceis de serem desenvolvidas se as práticas de leitura em sala de aula forem mecânicas. Se apenas a perspectiva cognitivista for considerada na aprendizagem, o estudante desenvolverá aspectos de compreensão que visam a codificação, decodificação de textos e construção de sentido.

Sendo assim, quando se trata da aprendizagem, da formação de valores, da socialização das experiências de leitura e de práticas que valorizam os conhecimentos dos educandos, a aprendizagem dialógica, ao nosso ver, pode contribuir para a formação de leitores, a socialização das experiências, a valorização da leitura e da (re)significação do espaço da biblioteca, por exemplo.

Os espaços para a leitura e o diálogo, de acordo com o referencial da aprendizagem dialógica, são primordiais para a formação de leitores. Nesse sentido, se os profissionais da educação utilizarem o espaço da biblioteca e transformarem-no em vivo e orgânico, bem como possibilitarem o acesso a livros aos estudantes e promoverem debates sobre o que está sendo lido, leitores poderão ser formados. Ademais, como aponta Magalhães (2017), é preciso formar professores de bibliotecas, para que tenham condições teórico metodológicas para desenvolver o trabalho com os educandos.

Por fim, os PCN de LP (1997, pp. 43-44) apresentam algumas condições favoráveis à formação de leitores, as quais seriam:

- a) Boa biblioteca e acervo de classe com livros e outros materiais e possibilitar o empréstimo de obras, principalmente histórias tradicionais;
- b) Momentos de leitura livre, com a participação do professor e dos alunos;
- c) Planejamento das atividades diárias;
- d) Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras;
- e) Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- f) Optar pela variedade de livros a serem adquiridos para a biblioteca;
- g) Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

As sugestões dos PCN de LP, aqui, se afastam das propostas das avaliações em larga escala e estão aproximadas dos autores estudados por nós na seção 1. Há a valorização das leituras tradicionais, que vai ao encontro de Reis (2018), dos objetivos e planejamento das leituras, da relevância da biblioteca, da construção de uma política de formação de leitores e da participação de alunos e professores, juntos, na construção de conhecimentos e fruição literária.

Percebemos que os PCN de LP ressaltam a orientação do professor e múltiplas práticas de leitura, as quais necessitam de orientação e infraestrutura necessária. É válido ressaltar que é por meio do debate, das obras apresentadas pelo professor, das práticas em sala de aula, do uso da biblioteca etc. que os leitores serão formados.

c) outros atores do processo

Os PCN de LP, haja vista sua concepção cognitivista, fazem menção aos gêneros textuais que podem ser lidos pelos alunos e que estão presentes nas várias esferas do discurso, como aponta Bakhtin. Eles enfatizam que materiais ruins, isto é, descontextualizados, desprovidos de objetivo, contribuem com o fracasso escolar, sendo preciso oferecer aos educandos a possibilidade de que mobilizem seus conhecimentos prévios. Por isso, o trabalho com inúmeros gêneros textuais é reforçado:

Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (idem).

De acordo com os PCN de LP, espera-se que ao final do ciclo o estudante utilize a leitura para atuar em diversas situações e atingir objetivos diversos. Por essa razão, a escola precisa entender os contextos em que seus estudantes estão inseridos, para tentar agir em consonância com suas necessidades.

Todavia, é preciso pensarmos que o aprendizado dos alunos vai além da perspectiva

cognitivista, isto é, envolve as leituras que o aluno faz fora da escola, ou seja, as leituras de mundo, como aponta Freire (1967). Além disso, o contexto, a família e o entorno escolar são importantíssimas na aprendizagem e devem ser valorizados

Como nos mostram Flecha (2005), Valls, Soler e Flecha (2008), Marigo (2015); Girotto (2012); Girotto & Mello (2007); Reis (2018) e Marigo *et al.* (2015), a aprendizagem, na perspectiva da aprendizagem dialógica, não está restrita apenas à escola, mas a outros contextos. Nesse sentido, enfatizamos que nossos alunos, antes de leitores escolares são leitores do mundo. Eles possuem inteligência cultural, o que de acordo com Aubert *et al* (2008) e Flecha (1997), significa que há múltiplas inteligências culturais, as quais geralmente não são reconhecidas pelas instituições escolares. Por isso, quando pensamos na aprendizagem dialógica entendemos que os educandos podem participar da construção de conhecimentos e aprendizados nas aulas.

Na leitura dialógica, como nos mostram Girotto e Mello (2007), há a participação de mais pessoas no processo de ensino e de aprendizagem (professores, familiares e agentes do entorno social), o que colabora para que a troca de experiências melhore as condições de aprendizagem. Além disso, segundo Bakhtin, ocorre a amplificação de vozes por meio do diálogo entre interlocutores. Isso amplia a capacidade de interpretação do indivíduo, o qual amplia seu repertório e capacidade de compreensão.

Essa concepção aproxima-se da educação crítica proposta por Freire, pois a leitura dialógica respeita as diversas leituras de mundo das pessoas, valoriza as inteligências e proporciona um espaço no qual os conhecimentos das pessoas são respeitados e potencializados.

Ao (re)pensarmos as práticas escolares em torno do tema da leitura, percebemos que a formação de leitores envolve muitos atores: pais, avós, irmãos, tias, vizinhas, professoras, bibliotecárias etc. Desse modo, a leitura dialógica nos ajuda a valorizar o conhecimento produzido por tais atores, o que pode estimular os educandos a ler, haja vista que são respeitados e o conhecimento que carregam é valorizado. Sobre os materiais, Reis (2018), discute a utilização dos poemas clássicos no ciclo de alfabetização, demonstrando que os clássicos são um tipo de material que é considerado bom na perspectiva da leitura dialógica.

d) objetivos e possibilidades da leitura (consolidação e ampliação)

Mediante o trabalho com a formação de leitores, os PCN de LP sugerem que a leitura

pode ser trabalhada, diariamente, a partir de algumas estratégias. São sugeridas práticas com as leituras, as quais explicaremos a seguir.

A *Leitura colaborativa* é realizada em classe. O professor tem papel central, pois lê o texto em voz alta e questiona os alunos com algumas pistas linguísticas a fim de que eles façam inferências, construam, validem e descartem hipóteses a fim de atribuir sentido ao texto. Segundo os PCN de LP,

A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL, 1997, p. 45).

Em relação ao referencial da aprendizagem dialógica, essa perspectiva se aproxima e se distancia. A leitura colaborativa é importante, mas é preciso cuidado para que o professor não seja o único quem aponta caminhos de interpretação, pois eles também devem partir dos estudantes. Ademais, ela vai ao encontro das concepções expostas pelos autores cognitivistas na seção 1.

Os *Projetos com a leitura* são uma boa estratégia uma vez que contam com a colaboração de todos os envolvidos a fim de chegar a um objetivo comum. Alguns projetos de leitura são: produção de vídeos, feiras, exposições de trabalhos. Permitem maior flexibilidade, podem durar semanas, meses etc., além de permitirem maior protagonismo por parte dos alunos. Segundo os PCN de LP,

Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc. Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos (BRASIL, 1997, pp. 45-46).

Essa sugestão aproxima-se da leitura dialógica, uma vez que dá protagonismo aos participantes, embora seja realizada em dinâmicas diferentes. No tópico f, explicaremos como acontecem as Tertúlias Literárias Dialógicas, que consideramos um bom exemplo de atividade para o aprendizado da leitura.

As *Atividades permanentes de leitura* são realizadas regularmente, pois visam “a formação de atitude favorável à leitura”. Há vários tipos de atividades que podem ser

desenvolvidas, como as “rodas de leitura”, “a hora das curiosidades, notícias, poesia etc.). Permitem, também, maior protagonismo dos estudantes, pois eles podem contribuir com a seleção do material a ser utilizado e até mesmo produzi-lo. De acordo com os PCN de LP,

Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente, pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida. Outro exemplo é o que se pode chamar “Roda de Leitores”: periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para “vender” o livro que o entusiasmou aos colegas (BRASIL, 1997, pp. 46-47).

Esta sugestão está próxima das atividades de leitura dialógica realizadas pela TLD, dado que os estudantes, um por vez, revezam a leitura em voz alta em classe. Além disso, eles também leem em casa e selecionam trechos para discussão.

As *Atividades sequenciadas de leitura* são atividades parecidas com os projetos, mas não têm um objetivo específico: sua finalidade é a leitura em si. De acordo com os PCN de LP,

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. (BRASIL, 1997, p. 46).

Essa atividade se aproxima das atividades de leitura dialógica, no sentido de que envolve práticas de leitura assíduas, há critério na seleção do material e podem promover o gosto pela leitura.

Na *Leitura feita pelo professor*, o docente é o protagonista. Ele lê os textos em voz alta a fim de estimular os alunos. De acordo com os PCN de LP (1997, p. 47), há inúmeras vantagens sobre essa prática: a) “Possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos”; b) “a leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola”; c) “os alunos precisam de bons modelos de leitores”

É essencial reconhecer a importância do professor e seu papel como educador. Todavia, o professor não deve ser o único formador de leitores, pois como vimos ao longo

desta discussão a formação de leitores envolve fatores sociais, culturais e familiares, não apenas escolares.

Quando responsabilizamos apenas a escola pela formação de leitores, saberemos que os resultados não serão os melhores e há o risco de começarmos a culpá-la por uma falha que não é apenas dela, mas resultado de eventos históricos, sociais e culturais. Do mesmo modo, se vemos o professor como único exemplo, herói e formador de leitores, podemos acusá-lo e culpá-lo quando os resultados dos estudantes forem ruins. Cabe a ele conhecer o perfil do seu alunado, escolher textos que façam sentido, ler, se manter informado, mediar discussões e trabalhar para que o aluno tenha condições favoráveis para melhorar suas competências e habilidades em língua portuguesa. Entretanto, a leitura não acontece apenas na escola e precisamos, enquanto sociedade, pensarmos em ampliar os espaços onde ela acontece, para que ampliemos a formação de leitores.

O professor é especialista, é capaz e tem formação para indicar quais livros devem ser lidos pelo aluno. Ele é mediador da formação leitora, um dos principais atores do processo, pois pode influenciar fortemente seus educandos ao apresentar obras, discutir aspectos relevantes para a classe, apresentar novos títulos. Ele conhece seu público e pode contribuir para potencializar as interações e o aprendizado. Como ressalta Flecha (2001), na interação o potencial de aprendizagem é aumentado, pois há a colaboração de distintos indivíduos, os quais possuem formações e visões de mundo que acrescentam e estimulam a interação.

Os PCN de LP indicam, também, sugestões didáticas para a formação de leitores, feitas por meio de cinco tipos de leituras: *Leitura autônoma*, *Leitura colaborativa*, *Leitura em voz alta pelo professor*, *Leitura programada* e *Leitura de escolha pessoal*.

O documento entende a *Leitura Autônoma* como uma oportunidade do/a estudante ler textos de modo silencioso e independente, a fim de aumentar sua confiança em si como leitor e progredir para leituras mais complexas. Cagliari (2005) fala da leitura como experiência individual e ressalta que cada leitor terá uma visão diferente sobre um texto. A leitura silenciosa, também apresentada pelo autor, é um tipo de possibilidade de leitura individual. Já Bakhtin (1987) postula que nenhuma interpretação se dá apenas de maneira individual, pois o enunciado carrega resquícios de outros enunciados (processos históricos, visão de mundo, conhecimentos etc.).

A *Leitura colaborativa* é uma atividade realizada pelos professores e professoras em sala de aula, tendo como função principal questionar os estudantes e auxiliá-los na compreensão de sentido e linguagem de textos que eles/elas não conseguiriam ler com tanta

autonomia:

É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL, 1998, pp. 72-73).

Nesse viés, o professor pode trabalhar no sentido de promover o diálogo entre os estudantes, a fim de que juntos eles mobilizem mais conhecimentos e informações.

A *Leitura em voz alta pelo professor*, para os PCN de LP, é feita pelos alunos e coordenada pelo docente. Ela tem a finalidade de colocar os estudantes em contato com textos longos, coisa que talvez eles não fizessem por si próprios, no intuito de que eles talvez se encantem pela qualidade e beleza do texto. É pressuposto que esse tipo de leitura em voz alta não é prática corrente na escola, por isso o professor deve ser um modelo de leitor. Em Cagliari (2005), essa leitura aparece na forma de leitura em voz alta ou oral, realizada em classe, por exemplo, por um estudante.

A *Leitura programada* é entendida como "uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade (BRASIL, 1998, p.73).

Nesse tipo de leitura, o profissional da educação faz a mediação do aluno com o texto, introduz informações acerca do contexto de produção da obra, sua relação com o período histórico e outras obras, além de estimular a leitura e discussão dos trechos combinados e das possibilidades apresentadas na leitura dos trechos futuros. Este tipo de leitura se aproxima mais da perspectiva dialógica, em razão da mediação e compartilhamento de responsabilidades.

Como amplamente discutido pelos autores do CREA, na seção 1, o referencial da aprendizagem dialógica prevê, em seus sete princípios, que todas as pessoas possuem inteligência cultural e são capazes de ler, todas são aptas para criar sentido. Por meio das discussões e da leitura dialógica, que ocorrem por meio da mediação, há a solidariedade entre

os participantes e a igualdade das diferenças. O referencial potencializa a transformação e valoriza a dimensão instrumental dos conhecimentos.

A *Leitura de escolha pessoal* envolve atividades, realizadas a partir do acervo de leitura da escola, a fim de desenvolver o "comportamento leitor" nos estudantes, para que se tornem leitores assíduos. É necessário ter em vista que a leitura é mais do que decodificação e que a escola precisa formar leitores que compreendem o que leem, tal como a concepção cognitivista e a leitura dialógica propõem.

Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 42)

Podemos retomar a ideia dos clássicos que lemos na tertúlia, pois como indica Reis (2018), são textos que possibilitam a reflexão do educando, haja vista sua complexidade e construção, bem como os temas que contém. Bons materiais desafiam o aluno, estimulam o raciocínio, o diálogo, a verificação de hipóteses, a argumentação.

Para formar bons leitores, segundo os PCN de LP:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 43).

O referencial dialógico é um caminho para formar esses bons leitores propostos pelos PCN, pois entendemos bons leitores aqueles que são leitores críticos, autônomos e confiantes, que dizem sua palavra, que constroem conhecimentos com os outros, que participam ativamente do processo dialógico entre texto, leitor e sociedade. A leitura só será interessante se fizer sentido para o (a) educando (a), por isso a escolha dos temas e a mediação são

importantes, já que trazem o debate para sua realidade social.

Por fim, a prática constante da leitura estimulada pelo professor é uma máxima enfatizada pelos PCN de LP para a formação de leitores competentes. Segundo os PCN de LP (1997, p. 47), a prática pode ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada, porque pode:

estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido; expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; ensinar a estudar; possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a aquisição de velocidade na leitura; favorecer a estabilização de formas ortográficas; ler ensina a ler e a escrever (BRASIL, 1997, p. 47).

Além de facilitar a aquisição de competências e habilidades previstas nos parâmetros e com a finalidade de atingir bons resultados em avaliações, a leitura intensa permite que o educando reflita, imagine, desfrute do prazer e da arte, tão necessários à vida humana, como evidenciam os PCN de LP. Todavia, é preciso ir além de práticas cognitivistas e mecânicas.

Nesse sentido, o sugerido pelos PCN de LP tem aproximação com o referencial da leitura dialógica, porque muito mais do que melhorar suas capacidades de comunicação, a leitura se torna também leitura do mundo, permite ao indivíduo imaginar, sentir, reconhecer seu mundo e a si mesmo na leitura. Nesse sentido, a leitura não é apenas da palavra, como propõe Freire (1967), mas leitura da “palavramundo”.

e) formação de leitores autônomos e críticos

No eixo de formação de leitores, os PCN de LP (1997, p. 41) traçam um perfil de leitor competente desejado. Segundo o documento, um leitor competente:

- a) Tem iniciativa própria;
- b) Entende informações implícitas;
- c) Seleciona informações de acordos com suas necessidades;
- d) Estabelece relações entre textos;
- e) Utiliza estratégias de leitura;
- f) Localiza elementos discursivos em textos;
- g) Compreende o que lê;

h) Escreve bem e compreende o que escreveu.

A síntese dessas competências evidencia o caráter cognitivista do documento. De acordo com os parâmetros, um leitor crítico e autônomo será aquele que ao final do ciclo final do ensino fundamental terá pleno domínio dos aspectos linguísticos mostrados pelos autores na seção 1, como também terá autonomia e criticidade para viver em sociedade e superar os desafios impostos no cotidiano. Os PCN de LP também postulam que o leitor, ao final da formação, deve possuir autonomia para escolher obras, frequentar a biblioteca e valorizar a leitura.

Todavia, o que percebemos a partir da leitura do PCN de LP, reflexões e análises feitas é que é muito difícil formar esse tipo de leitor com autonomia se:

- a) As práticas de leitura visarem apenas resultados em avaliações em larga escala;
- b) Não haver infraestrutura disponível para a aprendizagem da leitura (livros e bibliotecas);
- c) As metodologias utilizadas pelo professor estiverem pautadas em concepções tradicionais de leitura;
- d) O conhecimento de mundo do educando não for considerado, assim como seus valores e sua cultura;
- e) Apenas os aspectos relacionados às capacidades cognitivas do estudante forem considerados relevantes na aquisição do conhecimento;
- f) As propostas de leitura serem literais e as atividades realizadas em sala de aula forem mecânicas.

Os PCN de LP apresentam boas sugestões para o trabalho e formação de leitores, contudo é preciso ressaltar que são apenas orientações a nível nacional. É preciso que pensemos estratégias, metodologias de ensino e que sejam realizadas pesquisas a fim de problematizar a leitura em sala de aula e a formação de leitores. Também é preciso pensarmos na formação de professores (nos cursos de graduação e nas formações continuadas) e de professores que trabalham na biblioteca.

Por fim, é necessário pensar em políticas públicas que levem a leitura às pessoas, que possibilitem o contato com os livros. Embora a sociedade seja permeada pela desigualdade, a escola é um espaço que apresenta muito potencial para a formação de leitores. Todavia, ela envolve a participação de toda a sociedade e, a nosso ver, a práticas que vão além da perspectiva cognitivista. Nesse sentido, a leitura dialógica é uma das possibilidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos as perspectivas de leitura proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a fim de pensar a formação de leitores e práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental à luz do referencial da leitura dialógica.

A amplitude do campo da leitura possibilita que sejam desenvolvidas múltiplas pesquisas, com distintos aportes teóricos e abordagens metodológicas. A formação de leitores e a leitura, como apontam os artigos, teses e dissertações encontradas, têm sido amplamente discutidas por pesquisadores de todo o Brasil, o que contribui para que experiências aconteçam ao longo de todo o país em distintos espaços (escolas, bibliotecas etc.).

A fim de responder à pergunta "*Qual a concepção de leitura que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa?*", valemo-nos da pesquisa documental. Nossa hipótese foi a de que a concepção de leitura que orienta os documentos nacionais, como, por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa*, se aproxima e, ao mesmo tempo, se distancia de uma concepção dialógica de leitura, que é essencial para a formação do leitor, para que ele possa entender o que está escrito, dito, sentido, implícita ou explicitamente.

Nosso objetivo geral foi discutir a concepção de leitura presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa à luz do referencial dialógico. Em relação aos objetivos específicos, eles foram: *investigar qual a concepção de leitura presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa e analisar e discutir as possíveis aproximações e os distanciamentos dessa concepção de leitura com o referencial dialógico adotado a fim de pensar a formação de leitores.*

Após a leitura e análise dos PCN de LP, identificamos que as concepções de leitura presentes no documento, em voga há cerca de duas décadas, se distanciam da concepção tradicional de língua, a qual prevê a análise e interpretação do texto sob uma perspectiva que ignora fatores extralinguísticos e o repertório do leitor. Nesse sentido, ao valorizar os conhecimentos prévios do leitor, as situações de comunicação e interação é possível que os leitores aprendam a ler de maneira mais efetiva.

Percebemos que há muitos aspectos positivos nos PCN de LP, pois ele sugere leituras a serem realizadas pelos professores, projetos, indicam uma infinidade de gêneros textuais e flexibilizam o trabalho docente. Tal abertura, no entanto, possui via de mão dupla: podem ser realizadas práticas de leitura e práticas mecânicas, a depender das condições da escola e da formação dos professores.

Ademais, os PCN de LP foram criados com o intuito de medir o aprendizado a nível nacional por meio de avaliações em larga escala, em virtude da aliança do governo com o BIRD. Nesse sentido, o professor tem muitas metas a serem atingidas, as quais envolvem a mobilização de recursos para a escola, o que dificulta o trabalho e a educação problematizadora.

Por meio desta pesquisa, identificamos que a formação de leitores e as práticas de leitura em sala de aula envolvem aspectos muito mais complexos do que as situações enfrentadas pelos docentes em sala de aula. Concluímos que é preciso, desse modo, investimento nos cursos de licenciatura, nas formações continuadas de professores, na infraestrutura escolar e em bibliotecas locais. Formar leitores envolve o entorno, a comunidade, não apenas a escola.

Além disso, chegamos à conclusão de que a prática da leitura dialógica e a realização de Tertúlias Literárias Dialógicas têm se mostrado eficazes na formação de leitores em todo o mundo, como apontam os autores lidos e podem ser uma estratégia para a formação de leitores, como evidencia Reis (2018).

O referencial da aprendizagem dialógica se aproxima muito das concepções propostas pelos PCN de LP, o que confirma nossa hipótese. Esperamos que como essa pesquisa contribua para a reflexão sobre a formação de leitores e a (re)significação das práticas de leitura escolar, tanto para professores em formação quanto para profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Este trabalho possibilitou que as inquietações que acompanhavam a pesquisadora, na condição de graduanda recém-formada, fossem parcialmente solucionadas, no sentido de que foi possível a ela (re)pensar sua prática docente a fim de atender a demanda dos seus alunos no que se refere à aprendizagem desse importante conceito, que é a leitura. Desse modo, subjaz a reflexão de que a formação de leitores envolve fatores sociais, afetivos, econômicos, estruturais, para além da sala de aula.

Por último, o referencial dialógico, guia dessa pesquisa, contribuiu para que fossem descobertos elementos que auxiliam na resposta de que a leitura possui vários aspectos, que contribuem para o aprendizado, para a comunicação, para a fruição e, em especial, para ler a palavra e ler o mundo em que estamos. Ademais, reforçamos, novamente, que adotar tal referencial é assumir mais do que uma simples escolha teórica: é adotar uma posição política e de resistência ao que a Educação, em especial, no campo da leitura, vem sofrendo na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALUCINAÇÃO. *In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra68509/alucinacao>. Acesso em: 20 de abr. 2020. Verbetes da Enciclopédia.
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educ. Pesqui. v. 28 n. 1 São Paulo jan./jun. 2002.
- AULETE, F. J. C. **Aulete Digital - Dicionário contemporâneo de língua portuguesa**. Dicionário Caldas Aulete, vs online, acessado em 09 de fev. de 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos - sumário executivo**. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-classeducation-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BAIARDE, Elaine Cristina. **Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura**. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BÁRBARA, Luciane de Alvarenga Santa. **O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BONADIO, Fernanda Bettini. **PCN e prática docente de língua portuguesa: articulações possíveis**. 2007. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. bras. Ci. Soc.** v.18 n.52 São Paulo jun. 2003
- BRASIL. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de LÍNGUA PORTUGUESA do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano**. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/2015/fundamental/Programa_L.Por_tuguesa_Fundamental_2015.pdf Acesso em: 02 jun 18.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília :MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei De Diretrizes e Bases e a Formação de Professores para a Educação Básica. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.81-90. ISSN 1516-7313.

CAPPELLETTI, Emerson. **Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVALLARI, Juliana Santana. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Trab. linguist. apl.** vol.51 no.2 Campinas July/Dec. 2012.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11

CONSTANTINO, F., MARIGO, A. & MOREIRA, R. Aprendizagem Dialógica: Base para Educação e a Transformação Social no Brasil. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 2011, (1), 53-78. doi: 10.4452/remie.2011.03

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DINIZ, Alline Laís Schoen. **Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2012.

DUQUE, E.; MELLO, R. R.; GABASSA, V.. **Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje**. Aula de Innovación Educativa , v. 187, p. 37-41, 2009.

FERREIRA, Ilda. **Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: uma reflexão sobre aulas de leitura**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERRO, Marcela Coladello. **A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco**. 2012. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

FLECHA, Ramón, GÓMEZ, Jesus & PUIGVERT, Lúdia. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona. Paidós, 2001.

- FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista de Educação**, ano 13, n. 48, Salvador, mar. 2005, p. 29-33. Disponível em: <http://www.academia.edu/17440226/Tert%C3%BAlia_Liter%C3%A1ria_Dial%C3%B3gica_compartilhando_hist%C3%B3rias>. Acesso em 03 nov. 20.
- FLECHA, R.; MELLO, R. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, Jan. /jun. 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra LTDA, 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed, - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROTTI, Vanessa. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.
- _____; MELLO, R. R.. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras**. 30ª Reunião da ANPED, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.
- IÓRIO, Patrícia Leite Di. **O ensino de língua portuguesa em São Paulo na segunda metade do século XX: um caminho historiográfico**. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- IZIDORO, Solange. **O ensino de língua portuguesa: um olhar sobre a leitura**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura**. 13ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2010.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª edição. São. Paulo:

Contexto, 2008.

LACAZ, Cristiane Pessoa da Cunha. **O corpo (in)visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais = ensino fundamental**. 2010. 178 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

LAET, Miriã. **Ensino e aprendizagem de leitura: mobilização dos descritores da Prova Brasil em livro didático de português**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. **Professora de biblioteca e a tertúlia dialógica: desafios e transformações**. Alfenas/MG, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

MOTA JUNIOR, William P. da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real**. vol.39 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2014

MARIGO, A. F. C.; LOGAREZZI, A. J. M.; MELLO, R. R.. **Aprendizagem dialógica na escola, na pesquisa e na formação docente: contribuições do “Projeto Roda com Arte”**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015.

REIS, Thais Aparecida Bento. **A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2018.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 9 ed. rev. amp. Porto Alegre, Sulina. 1981.

SANTOS, C. F. **Leitura: modelos e perspectivas teóricas**. In: XAVIER, Antônio Costa. O texto na escola: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. do Autor, 2007. 185 p.

SILVA, D. D. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2012.

SILVA, Maria Cristina Amaral da Silva; GASPARIN, João Luiz. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira**. Navegando pela história da educação brasileira - 20 anos de Histedbr, Campinas: HISTEDBR, 2009.

SILVA, Maria Aparecida Marfori da. **A transposição didática dos conteúdos dos PCN na produção textual escrita**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) -

UNITAU, Taubaté, 2009.

SILVA, Sandro Luís da. **A leitura e sua avaliação na formação inicial do professor de língua portuguesa: contrastes e confrontos.** 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Simone Bueno Borges da. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura.** 2003. 161p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269266>>. Acesso em: 3 nov. 20.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura.** Editorial Graó. Barcelona, 1998.

VALLS, R., SOLER, M.; FLECHA, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, 46, 71-87.