

O ATO DE LER: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geuciane Felipe Guerim

Sandra Aparecida Pires Franco

Resumo: Esta pesquisa tem o intuito de identificar as concepções e práticas de leitura de professores da Educação Básica, a fim de ressaltar a leitura literária como possibilidade de promover o contato com os conteúdos clássicos mais representativos do gênero humano e viabilizar a formação de um leitor consciente frente à sua realidade social. A pesquisa está vinculada aos estudos realizados no grupo de pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica - UEL e Foco - Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Prática Docente e no Desenvolvimento Humano. As análises foram contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, que ao se complementarem, viabilizam o ato de ler textos literários como uma prática social, um movimento dialógico de apropriação da riqueza historicamente elaborada e produzida pela humanidade.

Palavras-chave: Ato de ler. Leitura Literária. Conteúdos Clássicos.

Introdução

O presente trabalho está vinculado aos estudos realizados no grupo de pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica - UEL e Foco - Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico e Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Prática Docente e no Desenvolvimento Humano. Como instrumento de pesquisa, realizou-se um questionário com professores da Educação Básica, a fim de investigar as concepções e ações dos professores frente ao ato de ler em sala de aula. Ao preocupar-se com a formação e ação docente, a presente pesquisa defende a leitura literária como instrumento de conhecimento historicamente acumulado que viabiliza a formação de um leitor consciente frente à sua realidade social.

O modo de produção capitalista reflete cada dia mais no desenvolvimento da educação e conseqüentemente na organização do processo de ensino e aprendizagem. No contexto atual, impera-se a afirmação de que a educação seria a saída para os problemas como violência, miséria, exclusão social, agressões ao meio ambiente, entre outros. Dessa forma,

passa a ser vista como fator determinante capaz de transformar relações sociais pela força de seu intrínseco poder. (SAVIANI, 2011).

Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo modo de produção capitalista e multiplicam-se, os discursos pelo apelo à consciência dos indivíduos para a superação dos grandes problemas da humanidade. Duarte (2008) ao ressaltar os aspectos da chamada “Sociedade do Conhecimento”, afirma que as concepções idealistas de educação têm se apoiado nesta ilusão. “Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações.” (DUARTE, 2008, p. 15).

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

Com esta ilusão, muitas práticas educativas têm sido reduzidas a busca por resultados imediatos, que visam meras competências para a adaptação do aluno à vida social e produtiva do capitalismo. Assim, há uma fragmentação entre o conhecimento científico e o saber prático, aspecto que contribui ainda mais para a alienação do indivíduo frente a este tipo de sociedade.

Aos educadores, a função do trabalho educativo resume-se em conhecer as competências necessárias para a formação do indivíduo frente às exigências do capital, quando na verdade à função social da escola caberia conhecer a realidade social, refletir sobre ela e por meio do conhecimento historicamente elaborado, buscar formas adequadas de ensino e aprendizagem que estejam comprometidas com a transformação social. (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2011; LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002).

Nas circunstâncias descritas, Saviani (2011) aponta que “[...] continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais, ganha foros de nítida mistificação ideológica”. Contrariando este posicionamento, a pesquisa apresentada elucida a necessidade de retomar o discurso crítico, que busca pelas esferas do conhecimento, explicitar a relação entre educação e sociedade, sendo a prática educativa uma categoria da própria prática social. (SAVIANI, 2011).

Para isso, encontramos no ato de ler, uma dimensão fundamental da prática educativa, que propõe inquietações pertinentes ao processo de fragmentação do

conhecimento, tendo em vista as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura, como a dificuldade de compreensão e percepção do conteúdo a ser lido e as relações pouco estabelecidas deste conteúdo com a realidade social global.

A fragmentação do conhecimento frente ao ato de ler

Manguel (1997, p. 20) afirma que “Lemos para compreender, ou para começar a compreender”. Assim, o ato de ler constitui-se possibilidade de desenvolvimento e humanização do sujeito e para isso pressupõe a apropriação da totalidade presente no texto, um processo que perpassa a decodificação das letras para a reflexão e ação do leitor.

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

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

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

Tendo em vista que o conhecimento é sempre revolucionário e libertador, a função política da educação reside na socialização do conhecimento elaborado historicamente. “Érealizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política.” (SAVIANI, 2007, p. 70).

No processo histórico em que o desenvolvimento e a transformação da sociedade são constantes, a educação e a política mesmo que se apresentem categorias antagônicas, se articulam em suas funções específicas. A política promove a divisão da sociedade em partidos, classes. A educação propõe a união e busca situar-se na categoria da universalidade, e é por esta razão que não pode ser fragmentada. (SAVIANI, 2007).

Em outros termos: a prática política apóia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 70).

A escola, portanto, caracteriza-se como um espaço contraditório de confrontos de forças sociais antagônicas. (CAMBI, 1999; RUIZ, 2014). Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, podemos perceber claramente esta contradição. Ao mesmo tempo em que, enfatiza-se a necessidade da “formação integral do indivíduo”, aponta-se também que a educação deve se reorganizar a fim de inserir o aluno na sociedade do consumo, para “sustentar o ciclo do mercado consumidor”.

O Brasil vive hoje um novo ciclo de desenvolvimento calcado na distribuição de renda que visa à inclusão de um grande contingente de pessoas no mercado consumidor. A sustentação desse ciclo e o estabelecimento de novos patamares de desenvolvimento requerem um aporte de trabalhadores qualificados em todos os níveis, o que implica na reestruturação da escola com vistas à introdução de novos conteúdos e de novas metodologias de ensino capazes de promover a oferta de uma formação integral. (BRASIL, 2013, p. 157).

Com esta concepção de formação, Saviani (2007) aponta que há um aligeiramento do ensino voltado às camadas populares, no sentido de priorizar habilidades que qualifiquem o indivíduo ao mundo do trabalho, cada vez mais esvaziado de conteúdos científicos.

Saviani (2011, p. 13) enfatiza que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para o autor, a educação tem como objetivos identificar os elementos culturais necessários para que os indivíduos se tornem humanizados e descobrir a forma mais adequada para desenvolver este processo educativo.

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 45).

Dominar o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade pressupõe apropriar da leitura como um ato consciente, superando a concepção utilitarista e fragmentada, em que a leitura é objeto simplesmente para a reprodução ou produção de textos em sala de aula. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação de funções psíquicas superiores que possibilita ao indivíduo desenvolver a curiosidade, iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos. (LURIA, *et al*, 2007).

Superar a fragmentação do ato de ler em sala de aula sugere pensar a leitura em sua totalidade, como instrumento de acesso à cultura elaborada de conteúdos relevantes para a formação, elaboração e difusão de novos conhecimentos. Estas afirmações apontam ser a Literatura um objeto fundamental da leitura, pois nela constitui um patrimônio de herança cultural da humanidade que possibilita ao homem situar-se em sua realidade social. “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” (CANDIDO, 1995, p. 3).

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, dapoesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Dessa forma, a literatura se apresenta como uma fonte de conhecimento em um vasto campo de possibilidades humanas, socializando a cultura aos homens independente de sua classe social, e assim, possibilita produzir, direta e intencionalmente a humanidade produzida historicamente, conforme pressupõe o trabalho educativo. Somente pelo conhecimento, o homem pode distanciar-se da vida cotidiana para a elevação em esferas superiores, movimento que possibilita o desenvolvimento humano e um posicionamento crítico e intencional frente à sociedade.

Análise de uma investigação realizada com professores da Educação Básica

A proposta apresentada realizou-se com dois professores de Língua Portuguesa da Educação Básica de determinada instituição de ensino do Norte do Paraná. A seleção dos

docentes está vinculada à participação junto ao programa OBEDUC/UEL – Educação, intitulado “A práxis pedagógica: concretizando possibilidades de avaliação na Educação Básica”. As análises realizadas estão fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético conforme propõe os estudos realizados nos grupos de pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica - UEL e Foco - Formação Continuada: Implicações do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural na Prática Docente e no Desenvolvimento Humano.

Esta atividade se constitui uma prática inicial realizada com os professores em um grupo de estudos sobre o ato de ler na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Neste questionário inicial buscamos apreender as percepções iniciais dos professores no que se refere à concepção de leitura, literatura e prática pedagógica da leitura literária. Para melhor identificação e preservação da identidade, os sujeitos participantes, passam a ser denominados como Professor A (PA); Professor B (PB).

Tabela 1: Questionário inicial Professores

| Questões: | PROFESSOR A (PA) | PROFESSOR B (PB) |
|---|--|--|
| a) Concepção de Leitura | Prazer, construção e modificação da realidade. | Viajar na imaginação, conhecer novas histórias, relaxar e adquirir conhecimentos. |
| b) Concepção de Literatura | É a arte da palavra, representação da realidade de forma artística. | São os mais diversos tipos de leituras, envolvendo todos os gêneros textuais. |
| c) Importância da leitura literária na vida dos alunos: | Ter contato com realidades que não fazem parte do seu cotidiano. Permitir ao aluno compreender a si mesmo. | A leitura enriquece vocabulários, os alunos adquirem conhecimentos, tornam-se críticos e passam a ter prazer para ler e não por obrigação. |
| d) Importância da leitura na sua vida pessoal: | Além de melhorar a comunicação oral e escrita, me dá muito prazer. | A leitura é um momento de prazer nas minhas horas vagas, pois me desligo de todos os meus problemas. |
| e) Importância da Leitura na sua vida profissional: | Através da leitura tenho acesso a um vasto conhecimento histórico, filosófico. | Enriquece meus conhecimentos e adquire novos vocabulários e fico por dentro dos temas atuais. |
| f) Você se considera um leitor crítico? Por que? | Sim. Busco as informações fora da superfície do texto, as | Sim. Porque tudo que leio gosto de fazer |

| | | |
|---|--|---|
| | proposições e ideias que estão intrínsecas no texto. | questionamentos e comparar com outras leituras, para visualizar as mudanças que estão acontecendo. |
| g) Quais os encaminhamentos necessários para desenvolver nos alunos o ato de ler, utilizando a leitura literária? | Termos mais tempo e espaço físico adequado para esse trabalho. Salas cheias não favorecem a leitura literária. | As leituras primeiramente tem que ser atrativas para despertar o interesse desses alunos. |
| h) Como você propõe a leitura literária em sala de aula? | Faço a explanação sobre a escola literária no qual pertence o texto a ser trabalhado, suas influências e depois a leitura. | Eu levo para a sala textos impressos e instigo eles a lerem, fazendo comentários que despertem o interesse dos alunos. |
| i) Quando apresenta um texto pela primeira vez aos alunos, você propõe a leitura silenciosa, em voz alta ou você lê para os alunos? | Leitura silenciosa e, em seguida, leitura em voz alta. | Leitura silenciosa para se apropriarem do conteúdo proposto. |
| j) Quais as principais dificuldades em promover a leitura literária em sala de aula? | Os alunos lêem pouco fora do ambiente escolar, isso atrapalha o trabalho com o texto literário. | Os alunos têm resistência em ler qualquer tipo de livro, pois não são estimulados a ter o gosto pela leitura prazerosa. |

Ao analisar as concepções iniciais percebe-se que o entendimento da leitura preconizado pelos professores está relacionado a um processo de conhecimento, superação da realidade da própria compreensão. Silva (1981) aponta que a leitura envolve compreensão e significa a busca por uma saída de si ou um projeto de busca de novos significados, [...] “ao aprender a ler, o indivíduo executa um ato de compreender as relações humanas registradas através da escrita; assim, o ler torna-se antes de tudo compreender.” (SILVA, 1981, p. 2).

Desta forma, o ato de ler constitui-se uma ponte para a tomada de consciência e também um modo de existir que possibilita ao indivíduo compreender-se no mundo. Este movimento ocorre por meio de conflitos do leitor com o texto, em que compreende, concorda, discorda, questiona, e este movimento somado a suas experiências possibilitam como resultado transformar o texto como objeto de sua compreensão e ao mesmo tempo transformar-se. (SILVA, 1981). Neste sentido, apontam-se três propósitos fundamentais para

a leitura: “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem.” (SILVA, 1981, p. 45).

Estudos demonstram que o processo de apropriação da leitura está relacionado a uma complexa relação de funções psíquicas. O ato de ler relaciona-se a um processo que envolve visão, percepção, inferência, julgamento, memória, conhecimento, experiência, ou seja, a coordenação de centenas de capacidades diferentes, por meio das quais, o leitor, desenvolve sentidos, atribui significados e depois os decifra. “Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar é nossa função essencial.” (MANGUEL, 1997, p. 20).

Dessa forma, o ato de ler pressupõe mobilização mental, que, somada às experiências do sujeito possibilita a percepção integral do objeto da leitura, a síntese de suas múltiplas determinações. (MARX, 1859; MARX, 2011.) E é esta leitura “[...] que capta o texto na sua totalidade complexa sem o reduzir aos episódios da sua intriga ou a uma coletânea de sentenças impessoais.” (CHARTIER, 1990, p. 123), possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A educação, nesse sentido, pode ampliar ao máximo os limites da experiência pessoal restrita do texto a fim de possibilitar o desenvolvimento do psiquismo nas esferas mais desenvolvidas da experiência social acumulada, este movimento só é possível pela socialização do conhecimento. Porém, contraditoriamente a este posicionamento, encontramos nas concepções pedagógicas ditas atuais, outra ilusão da chamada “Sociedade do Conhecimento”, referindo-se que “os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.” (DUARTE, 2008, p. 15). Neste sentido, não existiria conhecimentos universais e necessários para a apropriação das riquezas historicamente produzidas.

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

No intuito de refletir sobre a questão B e C que trata da concepção de literatura e de sua importância para a formação dos alunos, elucidamos a importância do conteúdo clássico como um caminho de possibilidades para a apropriação da experiência histórica humana,

sendo a literatura, um objeto do ato de ler que possibilita por meio do clássico, uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano.

Os professores apontam que a literatura “É a arte da palavra, representação da realidade de forma artística.” (PA); “São os mais diversos tipos de leituras, envolvendo todos os gêneros textuais.” (PB). E no que tange a sua importância, referem-se a ela como instrumento que possibilita um enriquecimento na formação do aluno para além das esferas cotidianas.

Assumpção (2014) ao tratar deste tema, aponta que a literatura é, ao mesmo tempo, “autoconhecimento afetivo, ou seja, elevação do “eu” emocional ao plano do “nós” emocional, mas não um “nós” que seja apenas compartilhamento do que cada um sente no seu cotidiano e sim um “nós” que é desenvolvimento”. Em outras palavras, a literatura produz um efeito estético sobre o indivíduo: reflete a realidade objetiva e ação dos homens em suas relações sociais, ou seja, constitui-se de elemento de mediação para o desenvolvimento do sujeito. Enquanto uma expressão artística coloca o indivíduo perante outras possibilidades e com isso obriga o indivíduo a superar suas sensações biológicas e a ver o que ele antes não via, ouvir o que não ouvia, sentir o que não sentia. (LUKÁCS, 1970), ou seja, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1995, p. 185).

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

A leitura literária se constitui neste sentido, como atividade de linguagem, de pensamento, percepção, memória, atividade de natureza dialógica que materializa a compreensão do mundo e possibilita desenvolvimento humano. Porém, ao tratar do papel humanizador da Literatura, Candido (1995) esclarece que a organização social pode ampliar ou restringir este papel. Para ele, a sociedade brasileira mantém uma estratificação dos bens culturais, restringindo suas possibilidades conforme as classes. Nas suas palavras, “[...] a medida que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade, para eles, ficam a literatura de

massa, o folclore, a sabedoria espontânea, acanção popular, o provérbio.” (CANDIDO, 1995, p. 186). O autor concorda que essas modalidades são importantes, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, são impedidos de chegar às obras eruditas.

Compreendemos que assim como a consciência de si, a sistematização das leituras de obras de literatura clássica se faz imprescindível para formação humana, na medida em que transformam os conhecimentos e ampliam as possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo ao redor.

O homem em sua totalidade necessita desta apropriação ainda para a humanização e enriquecimento da formação de sua personalidade, bem como das relações estabelecidas em seu meio social. (CANDIDO, 1995). Ao tratar sobre a importância da leitura na formação pessoal e profissional, os professores apontam que por meio desta prática melhoram a comunicação oral, escrita, “Através da leitura tenho acesso a um vasto conhecimento histórico, filosófico”. (PA); “Enriquece meus conhecimentos e adquire novos vocabulários e fico por dentro dos temas atuais”. (PB).

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

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

No que se refere à questão F, os professores participantes se consideram leitores críticos, pois buscam informações para além do texto, ao questionar e comparar os textos lidos com leituras realizadas em outros momentos, a fim de estabelecer relações do conteúdo com as mudanças da sociedade. Assim, uma leitura crítica leva o indivíduo a produzir e construir suas próprias leituras, relacionando-as com suas vivências e inquietações,

desenvolvendo uma conduta crítica sobre as contradições da sociedade e objetivando a sua transformação.

No que se refere aos encaminhamentos necessários para desenvolver o ato de ler nos alunos em sala de aula conforme a questão G, Saviani (2011) e Duarte (2008) apontam que o aprendizado cria sentidos por meio da apropriação do conhecimento, ou seja, pela incorporação das conquistas da humanidade. O interesse pelo conhecimento é fruto do trabalho educativo e “[...] alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.” (DUARTE, 2008, p.34).

Ao propor a leitura literária, o professor A relata que realiza a explanação sobre a escola literária na qual pertence o texto a ser trabalhado, busca apontar suas influências e depois o aluno realiza a leitura. O professor B relata que busca realizar comentários que despertem o interesse dos alunos. A prática da leitura literária em sala de aula indica a superação do cotidiano para a incorporação dos conhecimentos científicos, filosóficos, um movimento de formação superior do pensamento, onde “A mente deve selecionar, reprimir, amaciar, enfatizar, correlacionar e organizar de acordo com a disposição, com a proposta ou com as exigências feitas sobre essa mente.” (SILVA, 1984, p. 19).

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

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

O trabalho com a leitura a partir da Pedagogia Histórico-Crítica sugere o movimento da dialética materialista, conforme sugeriu Marx nos seus estudos sobre o Método da

Economia Política. Para Marx (1859), o processo do conhecimento se dá com a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato ou em outras palavras, da síntese à síntese pela mediação da análise. Saviani (2011) aponta ser esta uma orientação segura tanto para o método científico proposto por Marx, como para o processo de apropriação do conhecimento, o método de ensino.

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

Neste sentido, para decodificar a linguagem escrita em fala torna-se necessário primeiramente, compreender o texto escrito. Porém “[...] se a linguagem escrita deve ser compreendida antes de ser decodificada em fala, então, não é necessário decodificá-la em fala. Nós podemos ler – no sentido de entender o que está impresso – sem produzir ou imaginar sons.” (SMITH, 2003, p. 52).

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

Bakhtin (2003) afirma que cada texto está perpassado por diversas vozes sociais que ecoam e significam, conforme a situação social concreta, o locus social, no qual o sujeito está inserido. “Ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações apreendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal.” (MANGUEL, 1997, p.53).

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

singular.” (MANGUEL, 1997, p. 68).

Os estudos realizados por Candido (2006) apontam a necessidade de buscar a integridade da leitura literária, fundindo texto e contexto numa interpretação dialética. Para o autor, a dimensão social da obra importa não como fator externo, mas na medida em que se constitui elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno, ou seja, a “literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre.” (CANDIDO, 2006, p. 29).

Quando questionados sobre as principais dificuldades encontradas em promover o ensino da leitura literária em sala de aula, os professores relatam: “Os alunos lêem pouco fora do ambiente escolar, isso atrapalha o trabalho com o texto literário”. (PA); “Os alunos tem resistência em ler qualquer tipo de livro, pois não são estimulados a ter o gosto pela leitura prazerosa.” (PB).

Candido (2006) afirma que a leitura literária perpassa por múltiplos aspectos como dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas. Assim, “A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido.” (SOUZA; GIROTTO, 2013, p. 66).

Concordamos com Leontiev (1978, p. 267), ao afirmar que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”. Neste processo, o homem torna-se homem por meio da formação, ou seja, instrumentalizado pelo conhecimento historicamente acumulado. E esta formação ocorre no ambiente escolar, “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

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

Considerações Finais

O percurso realizado demonstrou a necessidade de refletir sobre o desenvolvimento da sociedade e suas influências na fragmentação do conhecimento e do ato de ler. As contradições da sociedade atual apontam a necessidade de (re) pensar a prática de leitura para

a formação humana, no intuito de possibilitar a apropriação do ato de ler por meio da análise crítica das informações, atribuindo questionamentos e significações que contribuam para a formação do sujeito social e para a transformação da realidade que o cerca.

Uma abordagem marxista da leitura sugere pensar que promover o contato com os conteúdos clássicos mais representativos do gênero humano pressupõe entrar em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Inserida no patrimônio artístico da humanidade está a literatura e que, sendo um valiosíssimo legado cultural, necessita ser socializada e acessada pelas vias da educação escolar. Por meio da literatura é possível desenvolver no homem sua maior parcela de humanidade, e contraditoriamente, ainda entender o que na história há demais desumano. (DUARTE, 2015).

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

Pensar o ato de ler nesta perspectiva pressupõe pensar em modos de ação que viabilize a apropriação crítica da leitura, questionamentos, reflexões, um movimento que resulta em desenvolvimento do sujeito. Ao desvendar interesses, ideologias e vivências, a leitura literária possibilita olhar para a realidade, pensar novas possibilidades e agir conscientemente em prol de sua transformação e superação.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, M. de C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CÂNDIDO, A. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

MARX, K. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

MARX, K. Grundrisse: Introdução – **I Produção, consumo, distribuição, troca (circulação) O método da Economia Política**. In: Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. [1857-8] Trad. Márcio Duayer e Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, B. P.; CUNHA, R. C. O. B. À mesa com Alberto Manguel: contribuições da leitura literária na formação docente. **Revista NUPEM**, v. 5, p. 103-121, 2013.

RUIZ, M. J. F. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FAE, 2014. p. 119 - 137.

SAVIAN, D. ; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 15, n. 45, p.422-433, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, E. T. da. **Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 3. ed. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1984.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, S. P. GIROTTO, C. G. G. S. Modos de ler e ações de leitura. RPD – **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 27, p.57-70, jan/jun. 2013 – ISSN 1519-0919 Dossiê: Leitura - perspectivas teóricas, práticas e formação de professores.