



Universidade Federal da Paraíba  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA  
Licenciatura em Línguas Estrangeiras (Espanhol)

**DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA  
EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
Contradições resultantes do analfabetismo funcional**

**ELTON DIEGO DE OLIVEIRA MUNIZ**

Orientadora

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARIA MERCEDES RIBEIRO PESSOA CAVALCANTI

João Pessoa – PB

2018

ELTON DIEGO DE OLIVEIRA MUNIZ

**DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA  
EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
Contradições resultantes do analfabetismo funcional**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras – Espanhol, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em cumprimento às exigências da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Língua Estrangeira-Espanhol.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Mercedes Ribeiro Pessoa Cavalcanti

João Pessoa – PB

2018

ELTON DIEGO DE OLIVEIRA MUNIZ

**AS DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA EM ALUNOS DO  
ENSINO MÉDIO:**

**Contradições resultantes do analfabetismo funcional**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras – Espanhol, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Língua Estrangeira-Espanhol.

Aprovado em: \_\_30\_\_/\_Maio\_\_/\_2018\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA MERCEDES RIBEIRO PESSOA CAVALCANTI  
Prof<sup>a</sup>. **Orientadora**

Prof. Dr. HERMANO DE FRANÇA RODRIGUES  
**Examinador**

Profa. Ms. CHRISTIANE MARIA DE SENA DINIZ  
**Examinadora**

Dedico esta realização a meus familiares pelo apoio e incentivo, que foram fundamentais durante os anos de estudos nesse curso que hoje se concretiza com êxito.

## AGRADECIMENTOS

Em especial, a Deus que sempre está ao meu lado, concedendo-me coragem, força e perseverança para prosseguir firme na conquista de meus ideais de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Aos meus pais, pois, se hoje me considero um vencedor, isso é fruto de seu amor, de seus ensinamentos, os quais foram de suma relevância na minha formação cidadã e ética. Recebam minha eterna gratidão.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Mercedes Ribeiro Pessoa Cavalcanti, pelas excelentes orientações e pela amizade construída durante a realização deste estudo.

A todos os Professores do Curso de Licenciatura em Língua Estrangeira-Espanhol, da Universidade Federal da Paraíba, pelos preciosos conhecimentos repassados, os quais farão parte de minha atuação profissional por terem sido de excelente qualidade.

Aos colegas de turma, pelos momentos maravilhosos compartilhados sempre em espírito de colaboração e união; juntos superamos muitos obstáculos e juntos conseguimos realizar mais esta conquista.

Agradeço aos meus amigos, Thiago Braz, Samila Pinheiro e a minha namorada Bianca Salomão que não contribuíram em nada nesse trabalho, mas sempre me estimularam durante esses anos e, em especial, àqueles que me ajudaram a superar os momentos mais emblemáticos da vida e dessa graduação.

A vitória que hoje comemoro é de todos os que fazem parte de minha vida, de todos que, de alguma forma, contribuíram para que hoje eu possa dizer: “a minha alegria em concretizar essa graduação teve a contribuição de muitos”.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre.”*

*Paulo Freire*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EC	Emenda Constitucional.
EM	Ensino Médio.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE	Plano Nacional de Educação.

## RESUMO

Constituiu interesse nesta pesquisa demonstrar a importância que a leitura desempenha na formação integral do aluno. Para tanto, discutimos os desafios enfrentados para estimular o gosto pela leitura em alunos do Ensino Médio, transformando-os em sujeitos críticos e reflexivos, superando a fragilidade das práticas de ensino da leitura e da escrita presentes nas séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Como abordagem metodológica de pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico com revisão, análise e discussão da literatura que aborda a questão tais como as de Alonso (2003), Antunes (2003), Bagno *et al* (2007), Barbosa (2010), Cavazotti (2005), Ferreiro (1985), Fiorin (2007), Freire (1989), Garcia (2013), Gadotti (2003, 2004), Kato (1998), Santos (2008), Saviani (2008), Silva (2010), dentre outros. À luz dos estudos analisados, foi possível compreender que as práticas inadequadas de leitura e escrita acabam produzindo um número cada vez mais significativo de alunos analfabetos funcionais que, assim ao ingressarem no Ensino Médio, não demonstram gosto pela leitura, nem apresentam as competências metacognitivas indispensáveis à sua formação cidadã. Entendemos, ainda, que ensinar a ler na contemporaneidade é uma tarefa que deve estar atrelada às exigências da sociedade pós-moderna, cuja marca principal é ser grafocêntrica, exigindo do ser humano inúmeras habilidades na área da leitura para se tornar um sujeito crítico, reflexivo e criativo.

**Palavras-Chave:** Educação. Analfabetismo Funcional. Proficiência Leitora.

## **ABSTRACT**

It was an interest in this research to demonstrate the importance that reading plays in the integral formation of the student. In order to do so, we discuss the challenges faced to stimulate the taste for reading in high school students, turning them into critical and reflective subjects due to the fragility of reading and writing teaching practices present in the Initial and Final grades of Elementary School. As a methodological approach to research, we executed a bibliographical study such as literature review that took as the analysis and discussion of works that address the issue such as those of Alonso (2003), Antunes (2003), Bagno et al (2007), Barbosa (2010), Cavazotti (2005), Ferreiro (1985), Fiorin (2007), Freire (1989), Garcia (2013), Gadotti (2003, 2004), Kato Silva (2010), among others. In the light of the analyzed studies, it was possible to understand that the fragile reading and writing practices end up producing an increasing number of functional illiterate students, so when students enter High School, these subjects do not show a taste for reading, nor do they present metacognitive competences indispensable for their citizen training. We also understand that teaching reading in contemporaneity is a task that must happen, coupled with the demands of postmodern society whose main brand is to be grafocentric, requiring the subjects numerous reading skills to participate as a critical, reflective and creative subject.

Keywords: Education; functional illiteracy; reading proficiency.

## Sumário

<b>1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 – METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
2.1 – Tipo de pesquisa.....	17
2.2 – Fonte de coleta de informações .....	18
2.3 – Suporte teórico.....	18
<b>3 – UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
3.1 – Década de 1980 e a renovação da educação pública .....	25
<b>4 – PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS .....</b>	<b>32</b>
4.1 – A língua portuguesa no ensino médio: os desafios enfrentados para despertar nos alunos o gosto pela leitura.....	37
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<i>Referências.....</i>	<b>48</b>
<i>Anexos.....</i>	51

## 1 – INTRODUÇÃO



*Fig. 1*

O final do século XX e início do XXI foram épocas marcadas pelas grandes inovações trazidas pelo processo de globalização e pelo advento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs). São mudanças que passaram a requerer das escolas, em especial, dos educadores, um maior comprometimento com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, capazes de fazer inferências significativas por conta própria em torno do saber construído historicamente.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988, seguida da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, o campo educacional brasileiro passou a ter como principal objetivo adequar à escola para se tornar capaz de atender às exigências da sociedade pós-moderna. Dentre estas exigências, a mais significativa foi a de dotar os indivíduos de competências e habilidades na área da leitura e da escrita, hoje reconhecidas como elementos fundamentais para a formação integral dos indivíduos e desenvolvimento da cidadania participativa.

Nessa nova conjuntura educacional, existe o consenso de que o maior desafio que o sistema público de ensino enfrenta na contemporaneidade é dotar todos os alunos de habilidades na área da escrita e da leitura que possam, a um só

tempo, satisfazer as exigências do mercado de trabalho e levar aos indivíduos a conquistarem sua cidadania e autonomia intelectual. Assim, da Educação Infantil ao Ensino Médio, os alunos devem ser estimulados a adquirir o prazer pela leitura. Essa exigência está prevista legalmente no Art. 32, inciso I da LDBEN, a qual estabeleceu que os alunos precisam adquirir o “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 2013, p.23). Ora, é sabido que a leitura é fundamental para a plena realização humana e desenvolvimento da capacidade de entender o mundo e interagir socialmente, tanto no que diz respeito à vida individual quanto no que se refere à vida em sociedade (KLEIMAN, 2002).

Entretanto, dentre os vários paradoxos que a escola brasileira apresenta, um dos mais preocupantes é que esta vê-se desafiada a enfrentar a questão dos alunos que chegam ao Ensino Médio sem terem desenvolvido habilidades de proficiência na área da leitura, entre outras modalidades da Educação Básica. São sujeitos que sabem ler, mas que, infelizmente, não são capazes de interagir cognitivamente com o texto. Deste modo, não conseguem construir sentidos, dominar a capacidade crítico-reflexiva e levar em consideração o que está explícito e implícito nas entrelinhas de um texto, por mais simples que este seja.

A falta de habilidades de proficiência na área da leitura fragiliza a formação integral do aluno. Isto é considerado um problema macroestrutural que tem colocado o Brasil nas avaliações realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em posição abaixo de países menos desenvolvidos, politicamente, economicamente e socialmente, ocupando em 2015 a 59ª posição em leitura entre os 70 países avaliados (BRASIL, 2016).

Tal situação não pode passar despercebida da atenção dos professores que trabalham com a educação, especialmente no Ensino Médio, uma vez que a mesma suscita o seguinte questionamento: quais são as dificuldades que a escola enfrenta para despertar no aluno competências e habilidades na área da leitura?

Diante da relevância que a leitura exerce na sociedade do conhecimento, devemos, pois, investir no desenvolvimento de uma ação pedagógica que seja eficaz para superar a decoreba, o *blábláblá*. Ao invés, é necessário desenvolver uma práxis educativa assentada sob os pressupostos que conduzam o sujeito a conquistar sua autonomia intelectual. Essa é a principal característica de uma

educação democrática, uma educação que busca formar o sujeito integralmente para o exercício da cidadania emancipatória. “o ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem.” (GADOTTI, 2004, p.24).

Face o exposto, a pesquisa em tela teve como objetivo principal analisar quais são as dificuldades enfrentadas pelos docentes para formar o hábito de leitura em alunos do Ensino Médio. A fim de conseguirmos alcançar o objetivo principal traçado para esse estudo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os emblemas e contradições que marcam as práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Brasileira;
- Refletir sobre as teorias que explicam como ocorre o processo ensino-aprendizagem;
- Identificar os processos e práticas de ensino que ajudam o aluno a dominar competências e habilidades na área da leitura;
- Analisar quais são as principais dificuldades que os educadores enfrentam na formação do hábito de leitura em alunos do Ensino Médio.

Ciente de que, na sociedade do conhecimento, a leitura é fundamental para a construção do conhecimento nas demais áreas disciplinas que compõem os saberes humanos, o interesse em desenvolver esse estudo justifica-se porque a função principal da escola contemporânea é levar o sujeito a aprender de forma holística. Portanto, para superar os déficits apresentados pela escolarização brasileira e formar um aluno dotado de uma excelente proficiência leitora, o educador é o principal protagonista.

De fato, para ser exitoso, o processo ensino-aprendizagem exige do professor um real comprometimento com a formação do hábito de leitura nos alunos. Como bem destaca Zabalza (2004, p.111), “ensinar é uma tarefa complexa, na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem.”.

Alunos que convivem em ambientes em que a leitura se faz presente, em que são estimulados desde cedo a ler; tendem a enfrentar menos dificuldades dos que aqueles que vêm de famílias em que a leitura não se evidencia no seu cotidiano. Está comprovado que a participação ativa de pais que sabem ler e se empenham

em auxiliar as tarefas dos seus filhos, trazem profundo benefício na aquisição leitora destes.



*Fig. 2*

Contudo, essa diferença que, mesmo parecendo sutil, é significativa, pode ser corrigida com uma orientação adequada na escola. O papel desta, melhor dizendo, dos educadores, é transformar esses indivíduos em leitores habilitados a produzir textos e dar sentido aos seus escritos.

O estudo foi organizado e distribuído da seguinte forma: após esta peça introdutória, segue-se o segundo capítulo, que apresenta a abordagem metodológica e teórica que foi adotada para o desenvolvimento da presente pesquisa.

No terceiro capítulo, traça-se um olhar sobre a trajetória das práticas de ensino da leitura e da escrita realizadas no Brasil, através da história.

No capítulo quatro, elaboramos uma análise dos emblemas e contradições que marcam as práticas de ensino da leitura e da escrita na sociedade brasileira. Toma-se como base a revisão de alguns momentos que marcam a história da Educação Brasileira. Realizamos também uma discussão em torno das práticas escolares de ensino da leitura e da escrita; fazendo também uma reflexão em torno das teorias que explicam como acontece o processo de aquisição dos conhecimentos. Examinamos de que maneira o analfabetismo funcional vem sendo considerado pela comunidade acadêmica, uma vez que o mesmo é reconhecido, atualmente, como um problema macroestrutural que afeta vários países e coloca em

risco as chances dos sujeitos conseguirem exercer sua cidadania plena por não terem adquirido proficiências na área da leitura.

No quinto capítulo, traçamos a conclusão do nosso trabalho. Confirmamos a principal premissa postulada na Introdução, qual seja, que o ensino da leitura não é simples como possa parecer. Na verdade, apresenta uma série de dificuldades a serem superadas, que exigem do professor uma atenção muito especial, já que essa habilidade é importante para que o estudante possa desempenhar sua cidadania na sociedade atual.

Posto assim, nossa reflexão, ao longo do presente trabalho, caminhou em torno ao papel que a leitura desempenha na formação global dos sujeitos. Discutimos as mudanças que as práticas escolares absorveram após a divulgação dos estudos das psicolinguísticas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Buscamos, ainda, estabelecer uma relação crítico-reflexiva entre alfabetização e letramento, práticas que hoje são reconhecidas como complementares do processo de aquisição de competências e habilidades leitoras mais amplas. Por fim, analisamos as dificuldades que os docentes enfrentam para formar o hábito de leitura em alunos do Ensino Médio.

Como bem adverte Cavazotti (2009, p.61) “o trabalho com a leitura e a escrita na escola deve ter como objetivo principal favorecer a interação do aluno com as mais diferentes situações de aprendizagem.”.

É mister frisar que, na contemporaneidade, a leitura é a habilidade mais requerida socialmente. Ela é o ponto chave para o sucesso pessoal e profissional de todos os sujeitos, por isso, desde a fase da Pré-Escola, os alunos devem ser estimulados a construir e não a copiar o conhecimento. Todos sabem o quanto a decoreba prejudicou a nossa sociedade. O grande contingente de analfabetos totais e analfabetos funcionais de nossa sociedade são frutos da falta de reflexividade da escola sobre a importância que a escrita exerce na formação da cidadania. “É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”, (FERREIRO, 1985, p.9).

## 2 – METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, a arte de pesquisar é considerada uma ferramenta de importante relevância na formação do educador. Efetivamente, por meio dela, é possível compreender como a teoria relaciona-se com a prática vivenciada nos espaços escolares, tanto públicos quanto privados.

Dessa forma, no campo das ciências sociais e, em especial, no da educação, o processo de construção de qualquer pesquisa requer uma escolha criteriosa dentre as várias metodologias, para encontrar a que melhor se adéque aos objetivos que se pretende alcançar. Assim, a pesquisa pode ser compreendida como um meio de tornar os profissionais da educação sujeitos críticos, reflexivos e criativos.

No entendimento de Chizzotti a pesquisa é uma prática que:

Reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente às concepções que orientam sua ação, as práticas que elege a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto de informações, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em uma problemática específica (CHIZZOTTI, 2006, p.11).

Complementando, Santos (2006, p.25) pontua: “a pesquisa acadêmica é uma atividade pedagógica que visa despertar o espírito de busca intelectual autônoma, fornecendo a docentes, concomitante preparo técnico-profissional”. Ou seja, é um dos meios mais eficazes que temos para desvelar com reflexão, coerência e criticidade, os problemas que surgem no cotidiano da nobre e difícil missão de educar.

## 2.1 – Tipo de pesquisa

Para identificar quais são as das principais dificuldades que os educadores enfrentam na formação do hábito de leitura em alunos do Ensino Médio, o tipo de pesquisa escolhida foi a bibliográfica de caráter descritiva e explicativa, seguida de uma pesquisa documental.

Sobre a importância que a pesquisa bibliográfica desempenha na vida dos indivíduos, Cerro e Bervian (2002, p.61) a considera:

[...] o meio de formação por excelência e que constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das ciências humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. Os alunos de todos os níveis acadêmicos devem, portanto, ser iniciados nos métodos e nas técnicas da pesquisa bibliográficas.

Quanto à pesquisa descritiva, Rodrigues (2014, p.56) nos ajuda a entender que está, “É realizada para descrever fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”. E por sua vez, a pesquisa explicativa tem como principal objetivo, “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, procurando explicar a razão, o porquê das coisas.”.

Já no que diz respeito, a pesquisa documental nas contribuições de Gil (2000, p.66) aduz-se que esta:

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na 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 receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Ou seja, os documentos trazem consigo uma variedade de informações importantes. Ao serem analisadas com criticidade e reflexão, possibilitam a construção de novas hipóteses e novos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, subsidiando a construção de um novo estado de arte sobre a práxis educativa.

## **2.2 – Fonte de coleta de informações**

A coleta de informações foi obtida por meio da análise de obras de autores que fazem alusão ao tema tais como: Antunes (2003), Alonso (2003), Bagno *et al* (2007), Barbosa (2010), Cavazotti (2005), Ferreiro (1985), Fiorin (2007), Freire (1989), Garcia (2013), Gadotti (2003, 2004), Kato (1998), Santos (2008), Saviani (2008), Silva (2010), dentre outros., bem como pela revisão de artigos, monografias, dissertações e teses encontradas em bibliotecas de acesso livre como a do SCIELO (Scientific Electronic Library Online).

Já a pesquisa documental constou de uma busca de informações no banco de dados do Ministério da Educação sobre as políticas públicas de educação, buscando identificar os investimentos realizados pelo MEC no campo da formação integral dos alunos que compõem o universo da Educação Escolar Pública Brasileira.

Com base na análise das obras que foram abordadas, esperamos que seja possível construir um novo referencial teórico e intelectual sobre a leitura e sua importância social na formação global dos sujeitos.

## **2.3 – Suporte crítico**

No Brasil permanece um quadro cada vez mais significativo de alunos que chegam às séries do Ensino Médio apresentando apenas a capacidade de codificar e decodificar (frequentemente, sequer conseguem decodificar) a língua escrita, sem apresentar domínio na área da proficiência leitora. No intuito de possibilitar uma compreensão mais exata dos fatores que geram esses déficits nas práticas de ensino da leitura e da escrita, torna-se indispensável recuar no tempo e dialogar criticamente com a história.

A partir da análise de obras de autores renomados do campo da História da Educação, tratamos de identificar os emblemas e as contradições que perpassaram o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Constatamos que os ranços herdados da Pedagogia Tradicional ainda se fazem presentes em muitas salas de ensino, pois,

embora estejamos vivendo na era das grandes inovações tecnológicas e de novos pressupostos para a práxis educativa, há um quantitativo de educadores que insistem em continuar com uma prática educativa centrada no ensino tradicional, hoje reconhecido como obsoleto e invasivo de significados. Como consequência desse pragmatismo linear, o analfabetismo funcional cresce, colocando em risco a formação cidadã plena de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Embora na contemporaneidade tenha ocorrido grande expansão nas matrículas em todos os níveis da Educação Básica, estudos produzidos nas últimas décadas apontam que falhas do sistema público de ensino permanecem. Uma das mais graves é a falta de qualidade das práticas escolares, que não conseguem mobilizar os alunos para o aprender a aprender ao longo da vida (CAMPOS; BIZZOCCHI, 2008).

### 3 – UM OLHAR SOBRE A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL



Fig. 3

Historicamente, o ano de 1500 marca a chegada dos portugueses ao Brasil. Entretanto, em termos de desenvolvimento das ações educativas, seu marco é o ano de 1549, quando chegaram às terras brasileiras os padres jesuítas, acompanhados pelo primeiro Governador Geral Tomé de Souza. Os mencionados religiosos vieram para a colônia brasileira incumbidos da missão de educar os colonos e os indígenas. Todavia, a ênfase deste processo recaiu sobre o repasse dos dogmas da Igreja Católica (ROMANELLI, 2001).

Sobre essa imposição, Saviani (2008, p.31) faz a seguinte observação:

[...] há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governador geral.

Por ser o Brasil nessa época basicamente uma sociedade fundamentada na economia agrária, exportadora e dependente das ordens vindas da Metrópole Portuguesa, a educação não apresentava nenhum valor social como o que tem na contemporaneidade. A principal contradição desse período caracteriza-se pelo início da exclusão social, do dualismo na educação, haja vista que, enquanto a educação dos indígenas e dos degredados tinha como base única a catequese, para a elite portuguesa os clérigos ofereciam outro tipo de educação: formação integral para os futuros detentores de todo o poder (ROMANELLI, 2001).

Pelo exposto acima, percebe-se que não fazia parte dos planos dos jesuítas ensinar a ler e a escrever às mulheres, aos pobres e os negros. Essa parcela da população sempre esteve excluída do projeto educativo. Bastava a esse público a aprendizagem de ofícios: as mulheres deveriam apenas aprender a coser, bordar, cozinhar, cuidar de filhos e marido. Já para os escravos bastava a estes apenas aprender as práticas agrícolas (SAVIANI, 2008).

O ensino da leitura e da escrita fazia parte do projeto educativo. Contudo, a função da aprendizagem da leitura era restrita, representando apenas um pré-requisito necessário à leitura do catecismo e, posteriormente, da conversão à fé católica. Portanto, a preocupação não era com a educação em si, mas sim, com o desenvolvimento da colônia e a propagação do catolicismo nas terras brasileiras (ROMANELLI, 2001). Com isso, por quatro séculos, o que predominou no Brasil foi o domínio da cultura branca cristã, masculina e alfabetizada, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos, o que de certo modo acabou dando origem à educação seletiva, discriminatória e excludente, que predominou e ainda, infelizmente, predomina em nosso país. Com efeito, a Educação de Qualidade permanece sendo um privilégio da elite (SAVIANI, 2008).

Sobre a relevância que os Jesuítas tiveram na formação intelectual da elite brasileira, Ribeiro (2005 p.28) tece a seguinte consideração:

[...] a importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo o filho letrado).

Inobstante o domínio que os jesuítas exerceram sobre a educação brasileira, Saviani (2008) afirma que a ação jesuítica deu-se em três períodos que se interligam: o primeiro (1549-1597) foi marcado pela morte do Padre Anchieta e a promulgação do *Ratio Studiorum*. Essa é a fase em que houve a expansão da escolarização com a criação dos colégios jesuíticos em quase todas as vilas brasileiras. O segundo período (1599-1759) diz respeito à fase de organização e centralização da educação no *Ratio Studiorum*. Por último, o terceiro período (1759-1808) corresponde à fase pombalina, a qual de certa forma deu início ao segundo período das ideias pedagógicas no Brasil. “Os jesuítas se tornam famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio como local por excelência da formação religiosa, intelectual e moral das crianças e jovens.” (ROMANELLI, 2001, p.31).

Na concepção de Azevedo (1971 *apud* SAVIANI, 2008, p.41) “com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”. O Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) ao fechar as escolas jesuíticas, retirou dos pobres o rude acesso à educação que estes recebiam, deixando-os, assim, entregues à própria sorte (ROMANELLI, 2001).

Acerca das mudanças estabelecidas por Pombal, Ribeiro (2005, p.33) destaca que;

[...] do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante, simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

Embora Pombal tenha desarticulado o sistema pedagógico aqui implantado pelos jesuítas, trouxe um fato positivo: no campo das políticas públicas, esse momento configura-se como o período em que o Estado começa a se responsabilizar pela educação. As novas ideias pedagógicas empreendidas colocaram a educação como dever do Estado. Pombal defendia que a educação sob o domínio dos jesuítas serviu apenas para a satisfação dos interesses da Igreja, a qual já havia se tornado a detentora total do poder econômico que deveria ser exclusivo do Estado (SAVIANI, 2008).

Essas mudanças começam a se consolidar na época do Império, tendo como pano de fundo, a vinda da família real para o Brasil que forjou a conjuntura de uma nova realidade educacional, a partir do momento em que o ensino foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior (ROMANELLI, 2001). Em síntese, esse é o marco de estruturação da educação brasileira que, nas décadas seguintes, passou a ser reformulado conforme o país foi elevando seu nível de desenvolvimento.

Consoante afirma Ribeiro (2005), o primeiro grau manteve sua característica de instrumentalização técnica (aprender a ler e escrever dava-se basicamente pela simples codificação e decodificação da língua escrita). Já o nível secundário continuou com as aulas régias, apesar de que em algumas províncias tenha sido incluído o ensino da gramática latina, filosofia e aulas de desenho.

Aqui é importante destacar que D. Pedro I, em 15 de outubro de 1857, promulgou a primeira Lei Geral para a Instrução Pública. No que concerna ao ensino da leitura, a orientação era que o mesmo deveria ser realizado com base na Constituição do Império e em um livro sobre a História do Brasil.

Nessa época, no sistema educativo brasileiro passou a vigorar o Método Lancasteriano e neste, “O ensino da leitura era feito na primeira classe, chamada de classe do ABC, composta de crianças que ainda não conheciam o alfabeto. Não havia limite de idade nem de número de alunos.” (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009, p.65). Nesse método, para cada 10 (dez) alunos havia um monitor de ensino, hoje, temos apenas um professor para ensinar mais de 30 (trinta) alunos.

Contudo, os maiores investimentos na área educativa foram direcionados exclusivamente para o ensino superior, privilegiando apenas a elite burguesa que, como detentora de todo o poder econômico, político e cultural, primava por formar de maneira integral àqueles que mais tarde iriam ditar os rumos da sociedade brasileira.

As medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos (ARANHA, 2002, p.153).

Nessas breves reflexões já é possível visualizar os motivos que fizeram a Educação Brasileira assumir o caráter dualista que, infelizmente, ainda a marca. Enquanto a classe elitista continua tendo diante de si a oportunidade de usufruir de uma melhor formação educacional, a escola pública brasileira continua prosseguindo em busca da tão necessária qualidade, na práxis educativa.

Seria ingênuo ignorar que o maior déficit educacional do Brasil refere-se a dotar os indivíduos de competências metacognitivas. Embora haja esforços por parte da maioria dos educadores, as políticas públicas de educação ainda são ineficientes. Os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), nem sempre são suficientes para suprir as reais necessidades que a escola pública enfrenta, as quais perpassam fatores relacionados tanto à infraestrutura, quanto à formação dos educadores.

A partir da instauração da República, o Brasil começou a consolidar seu processo de desenvolvimento nacional, marcado pela descentralização do poder (extinção dos títulos de nobreza), fim do voto censitário e a abolição da escravatura, fatores que corroboraram diretamente com a formação de uma nova ordem societária. Contudo, essas mudanças só se tornaram mais significativas para o campo educacional no alvorecer do século XX. Nessa época, emergiu a conscientização do quanto a educação era necessária para o progresso que o Brasil ansiava alcançar, para acompanhar o progresso que as outras nações já haviam consolidado.

Em torno dessas mudanças, Barbosa (2010, p.62) tece a seguinte ressalva:

A mudança de um modelo econômico agrário exportador para um modelo parcialmente urbano industrial acarretou em novas necessidades educacionais. A elite se viu impotente para promover as mudanças de que necessitava. De um lado, tinha-se a crescente demanda em busca de escolarização e, de outro, a industrialização, exigindo formas mais adequadas de educação. Uma vez que a crise se instaurara, a solução foi implantar novas reformas. Mas estas só foram pensadas e implantadas na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas.

Há que se frisar que, enquanto as nações mais desenvolvidas do mundo, e mesmo várias ainda em vias de desenvolvimento, já haviam implementado a maioria de suas políticas públicas em todas as áreas, o Brasil caminhava lentamente na concretização desse processo. Este só foi de fato consolidado no final do século XX,

com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, a qual, finalmente, em seu Art. 205, afirmou a Educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 2010).

### **3.1 – Década de 1980 e a renovação da educação pública**

Como tem sido ressaltado, discutir e refletir criticamente sobre a educação brasileira é uma tarefa essencial para ampliar a visão que os educadores detêm sobre a mesma. A cada ponto abordado, trazemos à tona características importantes da história da consolidação do sistema de educação brasileiro que, de certa forma, explicitam porque a construção da escola de qualidade contínua sendo uma tarefa desafiante para a agenda governamental e, principalmente, para os educadores de todas as modalidades de ensino. “Privilegiar a escola, como objeto de estudo e reflexão, significa assumi-la como instância erigida pela sociedade para a educação e instrução das novas gerações” (LUCKESI, 1994, p.77).

Endossando a argumentação, Gadotti (2004, p.16) ressalta que “o estudo da teoria educacional nos convida à ação individual e coletiva. Percebemos, por isso que nenhuma questão deve ser banalizada”. Ou seja, tudo o que diz respeito ao campo das ideias pedagógicas deve fazer parte da vida dos educadores. Quando abraçam a docência, assumem um compromisso com a formação dos cidadãos. Estes precisam ultrapassar as fronteiras antigas, visando romper com o pragmatismo em qualquer ato educativo, a fim de levar o aprendiz a assumir o papel de principal protagonista do seu processo escolar.

Como bem citamos mais acima, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988, o país assumiu a condição de Estado Democrático de Direitos, para o campo da Educação. Seu Art. 205 reconheceu a educação como direito de todos e afirmou que o Estado tem o dever de promovê-la, determinando ainda:

**Art. 206** – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/1998 e EC nº 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
[...];  
VII – garantia de padrão de qualidade; [...]. (BRASIL, 2010, p.56).

Com a outorgação da Constituição Federal (1988) teve início um processo de reformulação das bases em que se encontrava assentada a Educação Brasileira, forjando a compreensão de que agora não basta apenas formar os sujeitos para o mercado de trabalho, mas sim dotá-lo de competências nas mais diversas áreas do saber humano que antes não haviam sido levados em consideração nas Constituições Federais anteriores (SAVIANI, 2008).

O passo seguinte para a consolidação deste processo foi a elaboração e posterior outorgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Hoje esta é identificada como LDBEN nº 9.394/96, a qual reafirmou os dispositivos estabelecidos pela Carta Cidadã (1988) e consolidou de vez o papel do Estado como mantenedor da Educação Pública.

Recorrendo a LDBEN nº 9.394/96, desta absorvemos a seguinte compreensão:

**Art. 2º** - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2013, p.7).

Tratando-se especificamente do Ensino Médio, a LDBEN, em sua Seção IV (Do Ensino Médio) estabeleceu as seguintes orientações a serem seguidas:

**Art. 35** – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:  
I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

**Art. 36** – O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo<sup>1</sup> e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

[...];

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; [...].

Art. 36 – A: Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;

**Parágrafo único** – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 2013, p.24-25).

Com base nos princípios acima destacados, concluímos que a LDBEN (nº 9.394/96) deixa claro que o educando do Ensino Médio deve participar de situações de ensino-aprendizagem que sejam capazes de elevar seu potencial intelectual, bem como sua formação profissional e para atender tal prerrogativa. A Língua Portuguesa exerce nesse processo relevante destaque, no que se refere à formação do cidadão crítico, autônomo e reflexivo, dotado de competências e habilidade e da capacidade de exercer sua cidadania em grau de igualdade com os demais indivíduos. De fato, “garantir às crianças e jovens o domínio das competências necessárias para sua inserção no mundo do trabalho e da cidadania é, hoje, o objetivo da educação básica.” (GARCIA *et al.*, 2013, p.7).

Nessa vertente, a escola deve ser reconhecida como o espaço social que possibilitará a formação emancipatória dos alunos. Complementando, Luckesi (1994, p.78) pontua que “a escola é uma instância privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim.”.

---

<sup>1</sup> **Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2013, p.17).

Ainda assentados nessa discussão, observamos que, da década de 1990 em diante, formulou-se a concepção de que todo o trabalho educativo deve manter intrínseca relação com as diferentes necessidades de aprendizagem que os sujeitos apresentam. Estas, todavia, não eram levadas em consideração pelo pragmatismo que a escola brasileira vinha perpetuando por meio da Pedagogia Tradicional que, desde a década de 1930, já era considerada por importantes teóricos como inadequada e ineficiente para prover o desenvolvimento global dos sujeitos. Com efeito, seus pressupostos de memorização estanque de conteúdos, desvinculados das reais necessidades de aprendizagem, são considerados hoje como um dos fatores que produz muitos déficits na área da aquisição da leitura e da escrita (GARCIA *et al.*, 2013).

Outra importante modificação ocorrida nessa década foi a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC). Estas trazem um conjunto de diretrizes que buscam fundamentar a renovação do pensamento pedagógico em toda a Educação Básica. Apresenta uma coletânea composta por dez volumes para auxiliar o trabalho docente. Como bem afirma o MEC: “o nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro.” (BRASIL, v.1, 1997, p.7).

Sabendo da relevância que o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental representa para a formação do hábito de leitura nos alunos, apresentamos, durante nossa reflexão, as discussões contidas no PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) para essas modalidades da Educação Básica, dado ao fato de que o mesmo reconhece que:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, v.2, p.19).

A fragilidade do ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental já era reconhecida pela Autarquia das políticas educacionais como um fator que levava os alunos há ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) apresentando sérios déficits no domínio e uso social da língua escrita.

Face o persistente fracasso escolar das práticas de ensino da leitura e escrita, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, em 1998 o MEC implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, o qual passou a defender que o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental é formar indivíduos capazes de utilizar a língua para se comunicar de forma adequada, para tanto, o PCN (Brasil, 1998, p.52) forjou a seguinte orientação:

Em decorrência da compreensão que se tem acerca do processo de aprendizagem e constituição de conhecimento e, sobretudo, da natureza do conhecimento linguístico em questão - aqueles com os quais se opera nas práticas de linguagem -, os conteúdos devem ser relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno. (BRASIL, 1998, p.52).

Partindo das observações realizadas até aqui, percebemos que da década de 1990 em diante a Educação Brasileira começou a ser revitalizada à medida que as Políticas Públicas de Educação começam a implantar mudanças nas orientações curriculares para a Educação Básica que passam a exigir um repensar das práticas escolares, especialmente na área da leitura e escrita que já era reconhecida como fundamental na formação global dos sujeitos.

É sabido que o quanto é importante para o ser humano receber uma educação de qualidade, que corresponda a todas as suas necessidades de aprendizagem. Antes de existir essa conscientização, nossa educação deixava muito a desejar, principalmente em termos de qualidade. Certamente, ainda não alcançamos a excelência, mas estamos caminhando rumo a mudanças na qualidade de ensino ofertado nos dias atuais, pois hoje existe uma maior preocupação de todos os envolvidos com o ato educativo de mudar a cultura escolar, impregnando-a de novos pressupostos que vão da gestão escolar à ação docente, propriamente dita.

A baixa qualidade que persiste no ensino público apesar dos últimos avanços no campo das políticas educacionais, corroborou para que o Ministério da Educação em 25 de junho de 2014 implementasse a Lei nº 13.005, novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência para dez anos (2014-2024), trazendo metas e diretrizes que têm como objetivo principal melhorar a qualidade da Educação Pública Brasileira em todas as suas modalidades de ensino, aprimorar a formação de professores, a estrutura das escolas públicas, fomentando uma mudança radical iniciada a partir da Educação Infantil e culminando na Educação Superior.

No caso específico do Ensino Médio, o PNE (2014-2024) apresentou metas que se forem concretizadas trarão mudanças significativas tanto para o Ensino Médio quanto para as outras modalidades da Educação Básica uma vez que estas se propõem a:

**Meta 3** – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para (85%) oitenta e cinco por cento. (BRASIL, 2014, p.33).

**Meta 8** – elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, p.67).

Instâncias governamentais, neste caso específico, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que se refere ao preconizado para o Ensino Médio (EM) no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tece a seguinte argumentação:

A Meta 3 assume dois objetivos principais para efetivar o direito à educação e ampliar os níveis de acesso para os jovens entre 15 e 17 anos: elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016; e aumentar para 85%, até 2024, o total dos jovens cursando o ensino médio (EM), que é o nível considerado adequado para a referida faixa etária. A consecução dos objetivos da Meta 3 se articula com a melhoria do atendimento e da taxa de conclusão na idade adequada no ensino fundamental, visto que a expansão na cobertura do EM depende da ampliação dos níveis de conclusão da etapa anterior (INEP, 2015, p.55).

Todo o contexto citado até o momento favorece a compreensão de que a Educação Brasileira vem sendo gradativamente transformada para adequar-se à contemporaneidade. Mas a sua transformação geral depende especialmente do compromisso que os educadores assumem com a formação de seus alunos. Formação que precisa estar alicerçada em novos pressupostos do ensinar e aprender com significado. As crianças da Educação Básica quando recebem uma educação compatível com suas necessidades de aprendizagem apresentam resultados surpreendentes, mas por outro lado, quando estes indivíduos não têm a oportunidade de participar de situações de ensino em que sejam estimuladas a pensar, a refletir, a elaborar e reelaborar seu conhecimento, estes tendem a apresentar um baixo nível de desenvolvimento da aprendizagem.

Cabe ressaltar que diferentemente de outras épocas, hoje o aluno ocupa lugar de destaque na práxis educativa, assim tudo deve concorrer para o seu sucesso escolar, o qual depende exclusivamente do compromisso dos educadores para com a melhoria contínua do seu processo ensino-aprendizagem. O cenário atual, segundo Alonso (2003, p.29) é de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, e nesse cenário, a educação é considerada “o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de toda a educação.”.

No caso específico do ensino da leitura, Antunes (2003, p.22) afirma que o “domínio de sua dimensão interacional, discursiva e reflexiva, é condição indispensável para a plena participação dos indivíduos em seu meio social.”.

#### 4 – PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRADIÇÕES E ANTAGONISMOS



*Fig. 4*

Ensinar a ler em qualquer uma das modalidades da Educação Básica é uma tarefa essencial, pois a leitura desde tempos remotos é a habilidade mais requerida na escola, bem como em qualquer outro espaço de interação social. Contudo essa tarefa é uma das mais árduas a ser enfrentada quando levamos em consideração, por exemplo: as dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas; a baixa valorização dos professores no Brasil; as falhas no processo de formação de professores e a fragilidade da prática docente que vão das séries iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental, as quais fazem com que milhares de alunos ingressem no Ensino Médio apresentando uma baixa proficiência leitora.

Quanto à importância que as práticas de ensino da leitura e da escrita desempenhar nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental para a conquista da proficiência leitora, Cavazotti (2009, p.18) tece a seguinte argumentação:

O processo inicial de apropriação da língua escrita assume, nos primeiros níveis de educação escolar, um papel fundamental ao instrumentalizar a criança para a inserção na cultura letrada. Além disso, cria as condições de operações mentais do aprendiz, que o capacitam à apreensão progressiva dos conceitos mais elaborados, que resultam no desenvolvimento das formas sociais de produção de sua sociedade. Assim, a apropriação da língua escrita significa mais do que assimilar um instrumento de comunicação: é, sobretudo a possibilidade de construir estruturas de pensamento capazes de realizar abstrações necessárias à apreensão da realidade concreta.

Certamente, as crianças que convivem em ambientes em que a leitura se faz presente, que são estimuladas desde cedo a ler, mesmo quando não sabem, tendem a enfrentar menos dificuldades do que as que vêm de famílias em que a leitura não está presente. Entretanto, apesar dessa sutil diferença, o papel da escola, melhor dizendo, dos educadores é transformar esses indivíduos em leitores habilitados a produzir textos e dar sentido aos seus escritos.

Para transformar a realidade em que a escola brasileira se encontra, o educador deve tornar-se o estimulador do desenvolvimento integral do aluno, devendo realizar um trabalho que consiga despertar nos alunos o gosto pela leitura e aprimorar suas habilidades na área da escrita, inserindo no cotidiano das salas de aula o contato direto com os vários gêneros e suportes textuais de circulação social para que o aluno sintam-se atraído pela leitura e consiga desenvolver diferentes habilidades nessa área que é fundamental para seu posterior exercício da cidadania.

Cabe ainda destacar que ler com proficiência na denominada sociedade do conhecimento é considerado uma questão de *status social* e de poder, quanto maior for o nível de letramento apresentado pelos indivíduos, maiores serão as suas chances de participação social, pois atualmente, quanto maior for o domínio na área da leitura e da escrita, maior é a participação dos indivíduos na vida cultural, política e econômica de qualquer nação (SOARES, 2000).

A construção desses conhecimentos, principalmente, da habilidade de fazer inferências racionais e lógicas sobre o saber conquistado, é o principal papel que a educação necessita desempenhar para fornecer aos alunos a capacidade de se tornarem os principais protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem. Essa exigência está consolidada na LDBEN (Lei nº 9.394/96), mas ainda não encontra-se devidamente assumida pela escola pública, uma vez que a realidade de nosso sistema público de ensino continua operando sob a lógica de habilitar os

alunos apenas na sua formação profissional, relegando-se a formação humanística, global e interdisciplinar, embora não exista nenhuma dúvida quanto a importância que o domínio de competências e habilidades leitoras desempenha na vida em sociedade.

Há um quantitativo expressivo de educadores que ainda não desenvolveram a capacidade crítico-reflexiva de compreender que:

Conceber a escrita em uma perspectiva social implica, entendê-la como produção humana e compreender a forma que ela assume sob determinada organização social e quais funções cumpre. Por esta razão, o ensino da língua escrita – nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, que chamamos de alfabetização – se reduz ao mero domínio do código, pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da escrita (CAVAZOTTI, 2012, p. 38).

A leitura é a habilidade mais requerida socialmente, ela é o ponto chave para o sucesso pessoal e profissional de todos os sujeitos, por isso, desde a fase da Pré-Escola, os alunos devem ser estimulados a construir e não a copiar o conhecimento. Todos sabem o quanto a analfabetia prejudicou a nossa sociedade, o grande contingente de analfabetos totais e analfabetos funcionais que continua existindo em nossa sociedade são frutos da falta de reflexividade da escola sobre a importância que a escrita exerce na formação da cidadania. “É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediadora (de adolescentes e adultos).” (FERREIRO, 1985, p.9).

Certamente, já alcançamos grandes melhorias educacionais, mas a qualidade de nossa educação é muito insignificativa. Embora o discurso da Autarquia em assuntos educacionais (MEC), seja tornar nossa educação de “qualidade”, isso soa como uma mera “utopia”, pois enquanto a educação estiver intrinsecamente relacionada à satisfação dos interesses políticos de desenvolvimento econômico, será muito difícil reverter seus déficits. Qualidade relaciona-se a escolas bem equipadas em termos estruturais e de equipamentos pedagógicos, relaciona-se a professores bem formados, melhores remunerados, com gestores realmente comprometidos com a transformação das práticas escolares e principalmente, com

governantes comprometidos com a formação da autonomia de seus cidadãos (BAGNO *et al.*, 2007).

Essa é a mudança que nossas escolas precisam desenvolver para tornarem-se verdadeiros espaços de formação integral dos indivíduos, que hoje para além da absorção dos conteúdos curriculares, precisam dominar bem as competências leitoras para seu aprimoramento pessoal e para terem maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho que a cada dia se torna mais exigente e seletivo.

Essa formação deve iniciar-se já a partir da Educação Infantil para que quando o aluno ingresse nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já tenha conseguido ultrapassar os níveis mais básicos de seu processo de desenvolvimento de hipóteses sobre a leitura e a escrita. Se isso acontecer, certamente no final do 1º ano o aluno já conseguirá alcançar o nível alfabético, mas caso isso não ocorra, esse indivíduo enfrentará situações conflituosa para conseguir desenvolver a habilidade de ler.

Como bem destaca o PCN, Língua Portuguesa (Brasil, 2001, p.54):

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Consoante o exposto, entende-se que os educadores devem criar situações que sejam orientadas pelo pressuposto de alfabetizar-letRANDo, precisamos adotar uma metodologia de ensino que seja interdisciplinar que busque superar a fragmentação resultante de atividades com ênfase apenas na codificação e decodificação da língua escrita. Esse trabalho exige que o educador desenvolva a competência de planejar boas situações de aprendizagem, propondo situações em que o aluno sintA-se desafiado a pôr em jogo o que sabe e que ao mesmo tempo, sintA-se incentivado a elaborar novas hipóteses sobre a leitura e a escrita para que assim consiga dominar os conhecimentos que ainda precisa absorver.

Ou seja, o trabalho com a leitura e a escrita deve privilegiar práticas que coloquem o aluno em situações que gerem as seguintes oportunidades de aprendizagem\): ler para informar-se, para estudar, para escrever, para revisar o que

produz, para resolver problemas do cotidiano, para divertir-se e principalmente, para conseguir construir sua autonomia intelectual. Uma prática pedagógica assentada nesses pressupostos auxilia o educando tanto a decifrar o código escrito, bem como a dominar a competência de interpretar e entender os sentidos de um texto e subsequentemente, o tornará capaz de produzir textos para utilizá-los em diferentes situações de comunicação e proporcionará o gosto e prazer pela leitura (SOARES, 2000).

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental não pode mais limitar-se apenas a habilitar o aluno na codificação e decodificação da língua escrita, a ação docente deve ser capaz de ajudar o aluno a aprender a fazer uso da escrita como uma prática social, por meio da leitura, da produção e interpretação de textos variados de uso e circulação social.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 2001, p.21).

Não há como ignorar que o ensino da leitura centrado exclusivamente na decodificação do código linguístico e no domínio dos aspectos mecânicos de leitura, acaba formando leitores que decodificam textos, mas apresentam grandes dificuldades para compreender o que lê, pois apesar de ler, esse aluno não consegue compreender o que leu, pois ler e atribuir sentido para a leitura é um ato cognitivo, portanto deve ser sempre estimulado com criatividade, a partir de situações diversificadas de aprendizagem que sejam capazes de unificar a alfabetização a situações de letramento (SOARES, 2000).

Importante destacar que a escola hoje tem função social mais abrangente de que há algumas décadas, além de dotar os alunos dos conhecimentos básicos, ela também tem a função de formar para o exercício efetivo da cidadania. No dia a dia, a leitura está presente na vida dos indivíduos e cumpre diferentes funções sociais, assim a função da escola é tornar o aluno habilitado no uso dessa tecnologia, compreendida como base da construção da cidadania.

#### 4.1 – A língua portuguesa no ensino médio: os desafios enfrentados para despertar nos alunos o gosto pela leitura



Fig. 5

Aqui adentramos na questão chave deste estudo, as dificuldades enfrentadas pelos docentes para estimular o gosto pela leitura entre alunos do Ensino Médio, haja vista que dificilmente é possível corrigir as falhas das práticas fragilizadas de ensino da leitura e da escrita praticadas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Como bem advertia o saudoso Paulo Freire (1989, p.1):

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Nessa mesma via de reflexão, Fiorin (2007, p.96) acrescenta:

No Brasil, as avaliações realizadas pelos diferentes órgãos oficiais têm demonstrado que a maioria dos estudantes termina o ensino médio com dificuldade para ler um texto de média complexidade e para redigir textos adequadamente.

Dessa forma, chegando ao Ensino Médio sem ter adquirido uma compreensão exata do que representa o hábito de ler para inserir-se na sociedade e dela participar como um cidadão crítico, os alunos demonstram certa relutância em participar de atividades de leitura que exijam a mobilização de suas estruturas metacognitivas, alguns até se dispõem a participar ativamente das experiências propostas em sala de aula, contudo, a maioria pela falta de habilidades nessa área preocupa-se apenas em codificar e decodificar a língua escrita sem atribuir-lhes significados sociais (BAGNO *et al.*, 2007).

Assim, sem que exista uma compreensão e interpretação social do conteúdo trabalhado, os alunos não conseguem superar sua condição de analfabeto funcional, pois não atribuem significado social aos conceitos trabalhados, não conseguem fazer inferências racionais e lógicas em torno de um texto por mais simples que esse seja.

Contribuindo com a discussão, Fiorin (2007) ao discutir as práticas de ensino da leitura e escrita nos níveis Fundamenta e Médio, faz a seguinte ressalva:

O ensino de português deve ser reorganizado com vistas a levar o estudante a adquirir e ampliar progressivamente sua capacidade de compreender textos e de produzi-los. O ensino de língua deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir sentido. As questões de interpretação de textos, em geral, não passam de solicitações para localizar informações na superfície textual. Nos livros didáticos, com raras exceções, não há questões que levem ao entendimento global do texto e à compreensão dos mecanismos de constituição de seu sentido.

Basicamente, habilita-se o aluno apenas a codificar e decodificar a língua sem dotar-lhe da capacidade de localizar as informações implícitas contidas num texto. Com isso, os alunos não dominam a capacidade crítico-reflexiva de entender mensagens sublimares, de captar os sentidos ocultos do texto, assim não conseguem se tornar leitores competentes. Isso ocorre por não terem desenvolvido a capacidade de entender que os fatores contextuais alteram os sentidos de um texto por mais simples que este seja (KOCH; ELIAS, 2009).

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação da prática de ensino da leitura e da escrita, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. Naturalmente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do

insucesso escolar; que se manifesta de diferentes maneiras. (ANTUNES, 2003, p.20).

A argumentação da autora reflete uma verdade que está presente em muitas escolas tanto da esfera pública quanto da privada. Há um número significativo de educadores que continuam insistindo em ensinar a leitura e a escrita em processos fragmentados, tais educadores desconsideram ou desconhecem que existe a necessidade de se privilegiar nessa área o desenvolvimento de uma prática pedagógica que concilie tal ensinamento com “a dimensão interacional e discursiva da língua, que é hoje considerado como uma das condições essenciais para a plena participação do indivíduo em seu meio social.” (PCN/BRASIL, 2001, p.19). Em síntese, o ensino da leitura e da escrita deve ter como pressuposto o domínio da língua oral e escrita, associado a uma reflexão sobre seu uso, sobre a importância que tal tecnologia tem na vida dos indivíduos que é bem mais ampla do que basicamente dominar a codificação e decodificação.

No que diz respeito ao ensino da leitura, segundo aponta Antunes (2003) ocorre,

uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir contudo, a aquisição de tais habilidades para dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto;

uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;

uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidades par futuras cobranças;

uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (algumas informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros);

uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela), (ANTUNES, 2003, p.28).

Sem desmerecer os demais colegas de profissão, qualquer professor que insiste em manter essa linha de trabalho, de certa forma, desconhece ou quem

sabe, tenta ignorar que na sociedade atual tanto a escrita quanto à leitura são práticas sociais imprescindíveis, portanto, devem ser trabalhadas em espaços que privilegiem sua contextualização com a realidade social.

É interessante vermos que Antunes (2003) reafirma a posição que vem sendo defendida nesta pesquisa: de que o trabalho com a produção da leitura e da escrita na escola precisa ser reformulado. O aluno deve ser reconhecido como o sujeito “ativo” da aprendizagem, não como um “receptor”, um “expectador” passivo dos conteúdos curriculares, com vem sendo tratado na escola, que na maioria das vezes desprestigia atender suas necessidades de aprendizagem para cumprir a burocracia imposta pelo Sistema Público de Ensino.

Kato (1998, p.14) compartilha desse posicionamento ao afirmar que:

[...] muito do insucesso escolar poderia ser evitado se, em lugar da obsessão pelo “método” a escola procura-se ser um verdadeiro laboratório de observação do que ocorre no processo de aprendizagem, abordando a criança como um sujeito ativo desse processo. O treinamento do professor não consistiria em meramente lhe suprir conjuntos de técnicas e procedimentos, isto é, verdadeiras “receitas”, mas, sobretudo, em torná-lo consciente da natureza do objeto que vai ensinar e capaz de observar o processo de sua aprendizagem, nele intervindo de maneira melhorar a ajudar os seus alunos.

Na modernidade, o educando tornou-se o “centro” do ensino, por isso, independente da fragilização que nosso Sistema Público de Ensino enfrenta decorrente dos ditames impostos pela Política Neoliberal, o nosso compromisso é com o educando.

Ademais, cabe ainda destacar que quando um aluno fracassa na aquisição de competências na área da leitura e da escrita por ter problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem como dislexia, disgrafia e a disortografia, o professor é, de certo modo, isentado do seu insucesso. Contudo, quando o aluno não apresenta nenhuma dificuldade de aprendizagem como as supracitadas e fracassa nessa área, o professor é apontado como um dos fatores que contribuiu com o insucesso escolar do aluno. De fato, os problemas do fracasso escolar na área da leitura e da escrita não se referem, apenas, aos métodos de ensino adotados, mas, principalmente, do compromisso que o professor assumiu com o processo de aprendizagem dos aprendizes.

Autores como Soares (2000), Koch e Elias (2004), Kato (1998), Antunes (2003), são unânimes em afirmar que a função principal que o educador precisa assumir na escola, no contexto de estimulação do gosto pela leitura, é criar experiências diversificadas de situações de leitura. É fundamental que ele leve para as salas de aula um rico acervo literário, materiais paradidáticos, gêneros e suportes diversos de práticas de leitura de extensa circulação social. Diga-se de passagem que a escola não se isenta de tais questões: ao contrário, tem obrigação de fornecer estrutura e materiais que promovam as condições de ensino- aprendizagem.

Complementando o pensamento acima, Silva (2000) destaca:

A leitura deve ser tomada como uma prática social a ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, se forma nenhuma, deve terminar nos limites da experiência acadêmica. Daí, talvez a diferença entre o “ler como uma obrigação puramente escolar” e o “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social”. (SILVA, 2000, p. 21-22).

É preciso proceder a mudanças concretas nas práticas de ensino da leitura e da escrita, capazes de despertar o gosto no aluno pela leitura diversificada. Só assim se criará um ambiente em que possam produzir o desenvolvimento das competências e habilidades de proficiências leitoras nos alunos do Ensino Médio. Isto obviamente exige, como bem temos visto, um compromisso maior dos educadores alunos que lecionam nas séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Existe um debate constante no universo acadêmico, cujo consenso principal independe do contexto escolar, da condição social do aluno e de muitas outras questões que atravessam o trabalho pedagógico, como bem pontua Alonso (2003, p.16):

O professor necessita de muito mais do que a intuição para proceder à reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. A par disso, o professor terá de se colocar em uma posição de pesquisador (deixando de lado a sua participação como ator do processo), que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas.

De forma simplificada, o educador precisa desenvolver a capacidade de se autoavaliar, de se autocriticar, de tornar-se capaz de renovar a sua ação docente de forma autônoma, identificando “onde” e “como” estão concentradas as suas falhas de ensino. Deve estabelecer internamente um rompimento com os pressupostos arcaicos e ultrapassados que absorveu durante a graduação, mas que hoje já não produzem êxito em sua ação docente, por serem estes ineficazes para corresponder as atuais exigências na área de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao mudar sua concepção sobre e práxis educativa, o docente redimensiona seu campo pedagógico de ação. A partir dessa mudança, o educador deve buscar conciliar as necessidades de aprendizagem do aluno às exigências sociais. Ao mesmo tempo, necessita adquirir um melhor preparo teórico e metodológico, que influencie diretamente a construção de procedimentos pedagógicos mais eficazes ao trabalho que precisa desenvolver com todas as áreas do saber escolar.

A educação não pode ser mais entendida apenas como ocasião para a reprodução de respostas prontas. Precisa ser compreendida sob uma nova perspectiva, como um momento de construção de novas respostas para perguntas antigas, para a reformulação do pensamento abstrato. Certamente, nenhum ensino pode estabelecer atividades que garantam a conquista do êxito desejado. Entretanto, se o ensino ocorrer pela busca da flexibilidade, da transformação do aluno no principal protagonista de seu processo de aprendizagem, os resultados alcançados tenderão a superar as expectativas. Poderão produzir as mudanças tão necessárias à educação brasileira e até mesmo melhorar a qualidade do ensino público.

Não é recente aliar a qualidade da educação aos seus profissionais. Entende-se que um ensino de qualidade sempre esteve ligado à formação profissional, daí a constante preocupação com a formação docente. É normal ouvir afirmações como “os alunos não são mais os mesmos”; tal constatação exige a compreensão de que se os alunos não são mais os mesmos com certeza não poderiam ser, pois já não se pode mais ministrar aulas como se fazia em outros tempos (RANKEL; STAHLSCHEIDT, 2009, p.71).

Não basta apenas saber “o que ensinar”. É preciso, também, renovar o “como ensinar”, que hoje não pode mais ocorrer pela via da decoreba, da memorização. Como bem sabemos, os resultados dessa fragmentação linear e pragmática da ação docente é produzir sujeitos que sabem ler, mas não entendem o que leem. Por outras

palavras, não conseguem captar a essência de um texto, fazem uma leitura superficial sem nenhuma correlação com os aspectos implícitos que há em qualquer texto.

Enquanto na Pedagogia Tradicional, o foco era a transmissão do conhecimento, na Pedagogia Moderna, o foco passou a ser o aluno, melhor dizendo, a otimização do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, tudo o que é pensado, planejado e fomentado nas Políticas Públicas de Educação visa fazer florescer o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno. Assim, um dos maiores desafios que o educador tem a enfrentar é mobilizá-lo para o aprender a aprender, estimulando o seu interesse pessoal. Por isso, todo o trabalho docente deve ser planejado em situações diversificadas de ensino. Situações que não sejam maçantes nem monótonas.

Assim, a prática docente não pode ser mais homogênea. Cada aluno tem características bem distintas, ritmos de aprendizagem diferenciados, sem citar os que podem apresentar limitações relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Essas peculiaridades não eram levadas em consideração há algumas décadas atrás, mas hoje fazem parte do nosso cotidiano. Por essa razão, não podem passar despercebidas, nem serem ignoradas.

Endossando o pensamento acima, Schmidt, Ribas e Carvalho (2003, p.25) destacam que:

A situação da escola não pode permanecer como se apresenta, tanto no aspecto estrutural ou organizacional, quanto no aspecto de conceber e tratar o conhecimento; é urgente que seja modificada. A vida hoje na escola, na sala de aula, tem de ser muito mais do que a transmissão de um conteúdo sistematizado do saber. Com certeza, deve incluir a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de uma atitude correta frente ao próprio conhecimento, uma vez que o aluno deverá ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida.

Temos na contemporaneidade uma sociedade que, a cada dia, torna-se mais exigente e seletiva, uma sociedade que para incluir sujeitos em seus espaços exige que estes tenham desenvolvido várias habilidades. Assim, para que os sujeitos consigam exercer sua cidadania, a escola deve lhes fornecer os conhecimentos necessários, visando a que estes possam ser incluídos na sociedade.

Conforme preceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997):

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p.37).

Esse é o principal papel que a escola precisa desempenhar. Quando isso não acontece, contribuímos com a exclusão de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Retiramos destes sujeitos as chances mínimas que eles teriam de, futuramente, se integrar e participar ativamente da sociedade do conhecimento. Ou seja, falhamos no compromisso que assumimos quando abraçamos a docência como profissão. Mesmo não tendo a valorização que merecemos, devemos sempre nos esforçar para ajudar o aluno a conquistar a sua autonomia.

Hoje, o ensino necessita ser significativo, tanto para o aluno, quanto para o professor, que antes de aplicar um conteúdo em sala de aula, precisa refletir criticamente sobre o mesmo, questionando como tal matéria poderá se transformar em algo realmente significativo para a vida do aluno. A partir dessa reflexão, o professor pode elaborar atividades que o aprendiz possa compreender com mais clareza, possa reorganizá-lo, reelaborá-lo e, posteriormente, utilizá-lo em sua vida prática.

Nessa via de reflexão, independente de formação, idade, modalidade de ensino em que atua, todo educador contemporâneo precisa reconhecer que:

a sociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador. Sendo assim, o docente precisa estar comprometido com as transformações políticas e sociais, para tal, sua prática deverá estar revestida de significado, considerando a diversidade presente no contexto educacional, mas essencialmente buscando mobilizar saberes essenciais, a fim de que a informação possa transformar-se em conhecimento (RANKEL; STAHLSCMIDT, 2009, p.81).

Todo o conhecimento trabalhado na escola, principalmente a leitura e a escrita, deve ser capaz de transformar o aluno num sujeito crítico, reflexivo, autônomo. Por isso, “o professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade” (GADOTTI, 2003, p.25). Pais e responsáveis depositam nos educadores a esperança de que seus filhos, ao saírem da escola, tenham conseguido adquirir o saber que precisam para serem reconhecidos e valorizados socialmente.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as interpretações realizadas nessa pesquisa, tendo como base os autores abordados, compreendemos que o processo de aquisição da leitura e da escrita deve ter um caráter holístico. Para tornar-se exitoso, precisa, pois, levar em consideração tudo o que diz respeito às peculiaridades que o processo de aprendizagem de cada indivíduo pode suscitar.

Ensinar a ler na contemporaneidade é uma tarefa que precisa acontecer atrelada as exigências da sociedade pós-moderna, cuja marca principal é ser grafocêntrica. Assim, exige de todos inúmeras habilidades na área da leitura, a fim de poderem atuar como sujeitos críticos, reflexivos e criativos.

Durante a revisão de literatura, observou-se que os estudos dos autores abordados mostram que as práticas fragilizadas de leitura e escrita das séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental acabam produzindo um número cada vez mais significativo de estudantes analfabetos funcionais. Assim, ao ingressarem no Ensino Médio, esses sujeitos não demonstram gosto pela leitura, nem apresentam as competências metacognitivas indispensáveis à sua formação cidadã.

Diante desses déficits, os docentes que lecionam no Ensino Médio enfrentam sérias dificuldades e nem sempre conseguem reverter esse fracasso escolar. Apesar de termos Políticas Públicas de fomento à leitura, bem como instrumentos inovadores das práticas de ensino da Língua Portuguesa, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que persiste um hiato crescente entre o previsto na legislação educacional e o trabalho desenvolvido nas unidades escolares.

Todavia, apesar desses antagonismos e contradições, a principal função social da escola é criar condições adequadas à construção de novas aprendizagens. Por outro lado, a função do educador é transformar a escola num ambiente que possibilite ao aluno ler, escrever e entender o sentido do que lê e do que escreve. Por isso, tanto a leitura quanto a escrita precisam ser trabalhadas no contexto de interação com as práticas sociais de leitura e escrita.

Compreendemos que, para transpor as práticas antigas de ensino da leitura e da escrita, existe hoje a necessidade de colocar o aluno em contato com diferentes

suportes e gêneros textuais. Essa é maneira mais eficaz de ajudar os aprendizes a tornarem-se futuramente leitores com proficiência.

A educação é uma necessidade social, por isso precisa ser ressignificada em todos os seus aspectos. As mudanças realizadas devem ser de ordem estrutural e pedagógica. Nesse viés, uma mudança real exige que todos os envolvidos com o ato de educar transformem sua atuação docente. Para tal, há que se inserir os alunos em experiências de práticas de leitura diversificadas e contextualizadas, mostrando-lhes que a leitura é uma das habilidades mais requeridas socialmente e que possui uma função social importante na formação da cidadania dos indivíduos.

Por isso, reafirma-se que, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas, cabe aos educadores a missão de transformar as formas como a leitura e a escrita continuam sendo tratadas no espaço escolar, buscando engajá-las num processo de ensino inovador.

**ENC**

## Referências

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Gracinda.; ALONSO Myrtes (Org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos.; *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Maria Simara Torres. **História da educação**. São Luís: UemaNet, 2010. Disponível em: <[www.slideshare.com.br](http://www.slideshare.com.br)>. Acesso em 19 jan. 2018.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <[www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br)>. Acesso em 04 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 6ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <[www.camardosdeputados.gov.br](http://www.camardosdeputados.gov.br)>. Acesso em 01 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <[www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br)>. Acesso em 5 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <[www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br)>. Acesso em 5 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <[www.portalmeec.gov.br](http://www.portalmeec.gov.br)>. Acesso em 7 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em <[www.fundacaosantillana.org.br](http://www.fundacaosantillana.org.br)>. Acesso em 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_, **Plano nacional de educação – PNE 2014-2024 - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.  
Disponível em: <[www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)>. Acesso em 20 jan. 2018.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

CERVO, Amado Luz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 5ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006,

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** (Tradução Horácio Gonzalez) 2ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia.; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP, 2007.  
Disponível em <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso 26 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.  
Disponível em <[www.deolhonosplanos.org.br](http://www.deolhonosplanos.org.br)>. Acesso em 17 jan. 2018.

GARCIA, Sandra Regina Rezende.; *et al.* **O prazer de ensinar e de aprender: Contribuições de uma metodologia no Aprimoramento das práticas pedagógicas.** São Paulo: Instituto Mind Group, 2013.  
Disponível em <[www.mindlab.com.br](http://www.mindlab.com.br)>. Acesso em 19 jan. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: GRUBHAS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 4ed. São Paulo: Fontes, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e entender os sentidos do texto**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RANKEL, Luiz Fernando.; STAHLSCHMIDT, Rosângela Maria. **Profissão docente**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. Campinas/SP: Alínea, 2014. Disponível em: <[www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br)>. Acesso em 20 jan. 2018.

ROSSI, Ednéia Regina.; RODRIGUES, Elaine.; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2ed. Maringá: Eduem, 2009. Disponível em: <[www.uem.com.br](http://www.uem.com.br)>. Acesso em 14 jan. 2018.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ed. Campinas/SP: autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SCHMIDT, Leide Mara.; RIBAS, Mariná Holzmann.; CARVALHO, Marlene Araújo de. O Caráter Emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: In: QUELUZ, Gracinda.; ALONSO Myrtes (Org.). **O Trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **Anexos**

*Fig 1*

<http://jornalismocolaborativo.com/wp-content/uploads/2015/12/menino-lendo.jpg> - visualizado em 10 de maio de 2018.

*Fig. 2*

<http://www.tempodecreche.com.br/pai-e-filho-lendo/> - visualizado em 10 de maio de 2018.

*Fig. 3*

<http://escolakids.uol.com.br/public/images/legenda/5a940aa11331c704bbde609d559edf06.jpg> - visualizado em 25 de março de 2018.

*Fig. 4*

<https://escadaeduca.net/2018/03/20/escolas-da-rede-municipal-fortalecem-o-estimulo-a-leitura/> - visualizado em 15 de abril de 2018.

*Fig. 5*

<https://oasisdeisa.wordpress.com/2012/07/30/de-la-mano-de-un-libro/> - visualizado em 01 de maio de 2018.