



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA SOUZA

O DESPERTAR DA CRITICIDADE POR MEIO DO LETRAMENTO

INHUMAS-GO
2024

VERA LÚCIA SOUZA

O DESPERTAR DA CRITICIDADE POR MEIO DO LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manzi.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

S729d

SOUZA, Vera Lúcia

O DESPERTAR DA CRITICIDADE POR MEIO DO LETRAMENTO.

Vera Lúcia Souza. – Inhumas: FacMais, 2024.

115 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dr. Ronaldo Manzi Filho”.

1. Educação; 2. Letramento; 3. Leitura crítica; 4. Legislação educacional; 5.
Práticas educativas. I. Título.

CDU: 37

VERA LÚCIA SOUZA

O DESPERTAR DA CRITICIDADE POR MEIO DO LETRAMENTO

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho(Orientador)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Maria Luiza Vasconcelos
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Prof. Dr. Silvio Ricardo Gomes Carneiro
Universidade Federal do ABC - UFABC

Janeiro/2024

Dedico esta dissertação a todos os profissionais da educação que acreditam no poder transformador que a leitura exerce em nossas vidas. Àqueles que proporcionam e incentivam, por meio da leitura, a oportunidade de enxergar a vida sob a perspectiva da criticidade.

AGRADECIMENTOS

São inúmeros os motivos e as pessoas a quem devo expressar minha gratidão...

Primeiramente, agradeço a Deus, que me sustentou até este momento. Sua graça e amparo nunca me faltaram.

Quero compartilhar esta alegria e agradecer aos profissionais e ao corpo docente da FacMais, sempre dispostos a compartilharem conhecimento, incentivando-me no desenvolvimento e na busca pelo conhecimento científico, e auxiliando-me nas necessidades que surgiram.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Ronaldo Manzi. Foi este profissional que prontamente me orientou e abriu os olhos para as verdadeiras finalidades da escola e da educação. Gratidão!

A importância dos conselhos da Professora Dr^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos e do Professor Dr. Sílvio Ricardo Gomes Carneiro em minha trajetória é imensurável. Agradeço sinceramente por fazerem parte deste percurso.

À minha companheira de turma de mestrado, minha alma gêmea neste mundo: minha irmã Núbia Souza. Agradeço pela parceria, pelo companheirismo e pelo amor dedicados a mim.

Um agradecimento especial aos meus pais (meu porto seguro), às minhas filhas (razões da minha existência), aos meus sobrinhos (filhos do meu coração) e ao meu irmão Eduardo, que tantas vezes esteve orando de joelhos pelo meu sucesso. Aos familiares e amigos que suportaram minha ausência durante esse período de imersão no conhecimento. Vocês são as pessoas que fazem minha vida valer a pena!!!

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

(Paulo Freire, 2018)

SOUZA, Vera Lúcia. **O despertar da criticidade por meio do letramento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

RESUMO

A leitura é um poderoso instrumento de emancipação. Quando direcionada para a capacidade interpretativa, crítica e reflexiva, exerce um impacto significativo na formação humana. Para que esse movimento ocorra, é essencial a mobilização de determinadas estruturas, como a escola, o professor, a família e o próprio indivíduo. O objetivo central desta dissertação foi o de compreendermos, com base na produção teórica de estudiosos dedicados à análise do comportamento humano e ao papel da leitura na formação, a influência da leitura na construção de um indivíduo mais esclarecido e reflexivo. Além disso, buscamos explorar as contribuições que os agentes educativos, como a escola, a família, o professor e a sociedade, podem oferecer para a formação desse indivíduo. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva. O método envolveu a análise de obras de autores contemporâneos que abordam os temas leitura e formação humana. Procedemos também à pesquisa documental, baseada nos textos normativos que regem a educação no estado de Goiás, de modo a verificarmos as garantias legais relacionadas ao trabalho com a leitura sob uma perspectiva crítica. A interpretação do material coletado seguiu os princípios da análise de conteúdo. Como resultado, obtivemos uma compreensão mais profunda do papel da leitura na construção de uma sociedade mais esclarecida e como essa prática pode influenciar a subjetividade humana.

Palavras-chave: Educação. Letramento. Leitura crítica. Legislação educacional. Práticas educativas.

SOUSA, Vera Lúcia. **The Awakening of Critical Thinking Through Literacy.** Dissertation (Master's in Education) – Inhumas College – FACMAIS, 2024.

ABSTRACT

Reading is a powerful instrument of emancipation. When directed towards interpretative, critical, and reflective capacities, it has a significant impact on human development. For this movement to occur, the mobilization of specific structures such as school, teachers, family, and the individual is essential. The central objective of this dissertation was to comprehend, based on the theoretical production of scholars dedicated to the analysis of human behavior and the role of reading in education, the influence of reading in constructing a more enlightened and reflective individual. Additionally, we sought to explore the contributions that educational agents, such as schools, families, teachers, and society, can offer to the formation of this individual. To achieve this, we adopted a qualitative, exploratory approach with an analytical-descriptive orientation. The method involved the analysis of works by contemporary authors addressing the themes of reading and human development. We also conducted documentary research based on normative texts governing education in the State of Goiás to examine legal guarantees related to working with reading from a critical perspective. The interpretation of the collected material followed the principles of content analysis. As a result, we gained a deeper understanding of the role of reading in constructing a more enlightened society and how this practice can influence human subjectivity.

Keywords: Education. Literacy. Critical reading. Educational legislation. Educational practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letramento literário	77
Figura 2 – Matrículas em Goiás (2022)	86
Figura 3 – Rede Estadual de Ensino (urbana e rural)	86
Figura 4 – Levantamento de alfabetização em 2021	97
Figura 5 – Ideb Goiás	98
Figura 6 – Competências específicas para o Ensino Fundamental	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
Consed	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO Ampliado	- Documento Curricular para Goiás Ampliado
Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
Seduc-GO	- Secretaria Estadual de Educação de Goiás
Undime-GO	- União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA: UM AMBIENTE PROPÍCIO AO ENSINO DA LEITURA CRÍTICA E FUNDAMENTADO EM PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS?	22
1.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA MODERNA E SUA PRESENÇA NA CONTEMPORANEIDADE.....	22
1.1.1 A influência das mídias e tecnologias na educação escolar e na formação da subjetividade	29
1.2 O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO.....	32
1.3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: COMO O TRABALHO ESCOLAR É AFETADO PELO NEOLIBERALISMO	35
1.3.1 Educação bancária e a necessidade do estabelecimento da pedagogia da autonomia	39
1.4 PERSPECTIVAS E UTOPIAS PARA A EDUCAÇÃO	41
CAPÍTULO 2 – A LEITURA: CONEXÃO PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO E FOMENTO DO SENSO CRÍTICO NOS INDIVÍDUOS	45
2.1 CAPITAL CULTURAL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA	45
2.2 A PRECARIEDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS E DA QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL	47
2.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ACESSO À LEITURA NO BRASIL.....	54
2.4 POLÍTICAS DE LEITURA NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DO ACESSO AO UNIVERSO DAS LETRAS.....	56
2.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	58
2.6 INTERFACES DA LEITURA: LITERATURA COMO CONEXÃO PARA A EMANCIPAÇÃO	60
2.7 LETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA.....	62
2.8 A LITERATURA E SEU POTENCIAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR ANALÍTICO	64
2.9 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO E DE HABILIDADES PARA O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	66
2.10 LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO: O OFÍCIO DO PROFESSOR E A ANTINOMIA ESCOLA E MÍDIAS.....	69
2.10.1 Leitor crítico: inserção da leitura na prática pessoal do educando	73
2.10.2 Letramento literário: perspectivas de aplicabilidade	76
2.10.3 Seleção das obras: atualidade é o princípio	77

2.10.4 O processo de Leitura: etapas para o letramento literário se solidificar	79
CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA NO ESTADO DE GOIÁS: ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR CRÍTICO	84
3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	84
3.2 REFERÊNCIAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/1996): ENSINO FUNDAMENTAL ...	89
3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS QUE SE RELACIONAM AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ...	95
3.4 DC-GO AMPLIADO: UM DOCUMENTO QUE INCLUI ASPECTOS DA CULTURA E DA REALIDADE GOIANA	99
3.4.1 Linguagens: área do conhecimento que contribui para a formação do espírito crítico e o desenvolvimento integral humano	103
3.4.2 Matriz de habilidade de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e suas implicações no trabalho com a língua materna	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

A real razão continua inescrutável – a leitura nos dá prazer. É um prazer complexo e um prazer difícil; varia de época para época e de livro para livro. Mas ele é suficiente. Na verdade, o prazer é tão grande que não se pode ter dúvidas de que sem ele o mundo seria um lugar muito diferente e muito inferior ao que é. Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo.
(Woolf, 2015, p. 39).

Percebemos que a escola tem sido impactada pelas transformações sociais e pelo avanço das práticas tecnológicas. No entanto, essa instituição ainda representa o ambiente destinado à formação integral do ser humano. É um local propício para a concretização de aprendizagens significativas, a aquisição do conhecimento científico e o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Além disso, é fundamental para a preparação do indivíduo, com vistas ao adequado exercício da cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade menos desigual.

Este estudo parte do pressuposto de que a leitura é uma valiosa ferramenta de aprendizado, capaz de promover a formação cidadã dos alunos, visto que possui o poder de moldar e expandir o senso crítico dos indivíduos, à medida que cultivam o hábito e o interesse em ler e analisar de maneira criteriosa e crítica o conteúdo a ser explorado. De acordo com Thoreau (2001, p. 19), “muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida a partir da leitura de um livro”.

Os professores, como profissionais qualificados, têm a responsabilidade de conferir ao trabalho com a leitura uma intencionalidade interpretativa e reflexiva. Dessa forma, podem contribuir para a construção de uma sociedade mais esclarecida, desempenhando papel fundamental na formação dos indivíduos. A busca por uma formação crítica pode ser alcançada ao utilizarem a leitura como um fio condutor na experiência formativa do estudante, proporcionando-lhe condições e possibilidades para se posicionar no mundo, interagir com os outros e consigo mesmo.

A prática da leitura crítica tem o potencial de favorecer a apropriação do conhecimento e promover mudanças na perspectiva de vida do educando. Isso o capacita a atuar de maneira mais esclarecida no ambiente em que está inserido. Em um contexto mais amplo, a leitura nos humaniza, transformando-nos em seres

comunicativos e, mais do que simplesmente alfabetizados, em seres críticos. Como destaca Bettelheim (1997, p. 12), uma leitura que não provoca modificações no modo de agir e pensar do educando carece de verdadeiro significado: “A aquisição de habilidades, inclusive a leitura, carece de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

Desde o nascimento, a criança estabelece vínculos com familiares por meio do processo de leitura do mundo, começando, assim, a interagir com o mundo exterior ao ventre materno. Ao ser introduzida no ambiente escolar, durante o processo de alfabetização, a literatura se torna presente, proporcionando a ela contato com diversos gêneros literários.

A alfabetização, como bem destacado por Freire (1980, p. 111), “é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. [...] Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto”. Com base nessa afirmação, podemos levantar a hipótese de que o desenvolvimento da alfabetização é, na verdade, o letramento; e, mais do que isso, é a leitura em sua forma crítica que permite a formação de uma pessoa capaz de dialogar e posicionar-se – afinal, a leitura transcende os limites da formação escolar.

É na escola que a criança geralmente tem um contato mais amplo com a leitura, abrangendo diferentes níveis e gêneros. O professor, atuando como mediador, ao estimular os alunos à leitura, pode empregar estratégias e métodos que despertem a vontade de aprender e compreender mais, alcançando resultados positivos e influenciando de maneira construtiva a vida dos estudantes.

Ao partir da premissa de que o letramento vai além da mera alfabetização e ao destacar a importância desse conceito de maneira geral, Soares (2003, p. 40) argumenta que:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Observamos que, por muito tempo, a abordagem da leitura na escola foi rigidamente estruturada. Os alunos eram meramente orientados a buscar respostas

predefinidas em textos presentes nos livros didáticos. Essas questões eram, muitas vezes, demasiadamente objetivas e óbvias, não propiciando reflexão. Na dinâmica entre aluno e texto, apenas as respostas que coincidiam com as expectativas preestabelecidas eram consideradas certas e verdadeiras. Isso não estimulava uma interação significativa nem um envolvimento profundo com o conteúdo lido.

Sabemos que a escola é composta por classes heterogêneas, e é igualmente importante considerarmos o conhecimento de mundo que cada aluno traz ao ingressar nesse ambiente. Desse modo, valorizar as múltiplas formas de entendimento que um mesmo texto pode suscitar em diferentes indivíduos é fundamental.

Uma estratégia para o desenvolvimento da leitura é identificar os interesses literários tanto em nível individual quanto coletivo, almejando trabalhar com determinado texto literário. É essencial proporcionar o contato com textos que estimulem os alunos a desenvolverem habilidades analíticas e críticas em relação ao que estão lendo. Isso permite que eles compreendam as mensagens explícitas e implícitas presentes em um texto.

Outra abordagem relevante diz respeito à busca por estratégias de leitura que capacitam o educando a demonstrar autonomia ao reconhecer diferentes gêneros textuais e suas intencionalidades. A partir dessas leituras, é relevante promover debates sobre os temas escolhidos, sendo o respeito às opiniões divergentes uma prática constante nesse contexto.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 2014, p. 98-99).

Considerando o exposto, o interesse pela construção e prática do letramento crítico pode possibilitar aos docentes, assim como aos estudantes, a atribuição de novos significados aos conceitos sociais. Destarte, encontrar na leitura uma maneira de quebrar os preconceitos e a naturalização das desigualdades sociais impostas pelo neoliberalismo e pelo capitalismo é tarefa essencial.

Repensarmos nossas ações pode nos levar à avaliação e, talvez, à conclusão de que somos os principais interessados em transformar a sociedade em que vivemos, começando pelo questionamento de nossas próprias realidades.

Esta dissertação busca uma compreensão abrangente, do ponto de vista de alguns teóricos, sobre a concepção da instituição escolar e as transformações que ela enfrentou ao longo do tempo, especialmente no que tange à sua atuação e aos objetivos a serem alcançados. Para isso, propomos uma análise do papel desempenhado pela família e pela sociedade na formação humana, destacando a promoção do hábito de leitura, explorando o conceito de capital cultural.

Além desse aspecto, almejamos compreender de que maneira a prática da leitura se manifesta na escola contemporânea. Essa investigação visa verificar se há uma efetiva preocupação em proporcionar aos alunos oportunidades de leitura que os capacitem a realizar análises reflexivas e a reconhecer as diversas modalidades de leitura que encontrarão ao longo de suas vidas, tanto no contexto escolar quanto no pessoal.

Outro ponto relevante é a análise da relação entre as novas mídias digitais e a escola. Exploramos como essa nova realidade pode impactar a forma como as pessoas encaram a leitura, considerando que essas mídias, em muitos casos, oferecem uma espécie de leitura superficial, centrada no entretenimento rápido e desprovida da preocupação em gerar conhecimento.

Uma parte desta dissertação será dedicada à análise dos documentos que regem a educação escolar no estado de Goiás, concentrando-se especialmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa. O objetivo principal é verificar se esses documentos atribuem prioridade ao aprimoramento e desenvolvimento do hábito, do gosto e da capacidade de leitura crítica dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Todo o nosso empenho foi dedicado à resposta da questão-problema que orienta esta dissertação: qual o papel do letramento, sob uma perspectiva crítica, no desenvolvimento pessoal e cognitivo do estudante? Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em compreender o papel do letramento no desenvolvimento pessoal e cognitivo do aluno. Os objetivos específicos são: discutir as transformações vivenciadas pela escola e seu papel na formação humana e científica do estudante, abordando como o uso das mídias e as questões neoliberais têm distanciado a instituição escolar do princípio fundamental que é transmitir conhecimento de maneira igualitária e democrática; explorar a leitura e sua potencial contribuição para a consolidação crítica dos indivíduos; e realizar uma análise dos documentos que orientam a educação no Estado de Goiás, com foco no trabalho com a leitura.

Origem do interesse pelo trabalho com a leitura

O interesse por explorar a leitura tem raízes profundas em minha trajetória pessoal. Originária de uma família modesta do interior do estado de Goiás, cresci em um ambiente onde meus pais, diante das limitações financeiras, buscavam na literatura uma maneira não apenas de proporcionar aprendizado, mas também de nos transportar para o vasto mundo da imaginação. Hoje, reconheço como esse contato com a literatura enriqueceu minha capacidade imaginativa, ampliou meu vocabulário e me instigou a compreender o mundo e as relações sociais.

Meu desejo de explorar mais profundamente o tema nasceu da percepção de que adolescentes privados de oportunidades de leitura tendem a enfrentar dificuldades na interpretação e na análise textual. Isso me motivou a buscar conhecimento sobre a leitura e seu impacto na formação humana. Cândido (2011) afirma que a leitura e a literatura são pilares essenciais para a humanização e o desenvolvimento. Segundo o autor,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (Cândido, 2011, p. 186).

Durante minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de cursar a graduação em Letras – Português/Inglês. Recordar esse período é emocionante, considerando o quão enriquecedor foi o contato com teorias literárias e autores de diversas partes do mundo. Essa experiência transformou minha realidade e a maneira como encaro o vasto universo das letras. Explorar a literatura ampliou minha apreciação pela grandiosidade da leitura.

Posteriormente, na especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, aprofundei-me no estudo do poder do lúdico e dos jogos na interação entre aluno e escola. Esse enfoque despertou meu interesse em compreender mais sobre as metodologias capazes de cultivar o gosto e o interesse pela leitura, permitindo-lhes encontrar apoio para sua formação nos diversos gêneros textuais.

Como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, atuando tanto na rede estadual de Goiás quanto na rede municipal de Goiânia, encaro a docência como um compromisso ético e político que demanda responsabilidade. Busco ser uma incentivadora da prática da leitura na escola. No entanto, reconheço

que isso representa um desafio considerável para os professores, especialmente os de Língua Portuguesa.

O impulso para ingressar no mestrado foi motivado pelo interesse em fomentar uma prática de leitura centrada na criticidade. Meu objetivo é proporcionar aos alunos a habilidade de ler nas entrelinhas do texto, compreendendo de maneira clara a intencionalidade por trás das palavras. Essa aspiração guiou minha decisão de aprofundar meus estudos nessa área.

Nesse percurso, contei com a orientação fundamental do Professor Dr. Ronaldo Manzi, meu orientador. Juntos, trabalhamos para identificar a presença sutil de conceitos neoliberais que permeavam minha trajetória escolar e profissional. Essa reflexão crítica foi essencial para a compreensão das influências que moldaram minha abordagem educacional.

Atualmente, reconheço a urgência de promover uma educação libertadora, que estimule o raciocínio e a capacidade analítica dos alunos. Essa abordagem não deve sucumbir a modismos; ao contrário, deve incentivar a busca pelo conhecimento científico, a disciplina e a rotina do estudo. Meu compromisso é contribuir para uma educação que não apenas ensine, como também empodere os alunos, capacitando-os, de modo que questionem e compreendam criticamente o mundo ao seu redor.

Percurso metodológico

Para o delineamento do percurso metodológico, optamos por iniciar com uma revisão de literatura. Essa fase compreendeu um levantamento bibliográfico, visando encontrar referências relevantes sobre o tema, a fim de contextualizá-lo. Autores contemporâneos, como Christian Laval (2004), Maria Helena Martins (2006), Magda Soares (2000), Rildo Cosson (2007), José Carlos Libâneo (2012), Paula Sibilia (2012) e Paulo Freire (2018), foram selecionados em virtude de suas abordagens pertinentes sobre o ofício do professor, o papel da escola, o letramento literário, a leitura como instrumento para a produção de pensamento reflexivo e científico, o capital cultural, o neoliberalismo e sua relação com a escola, além da influência das mídias digitais no processo de leitura e subjetivação humana. Entendemos que todas essas temáticas são importantes para a formação de um aluno crítico,

capacitado para refletir sobre os diversos aspectos que constituem o cotidiano da vida humana.

A revisão bibliográfica foi conduzida com o propósito de buscar fontes de caráter e qualidade científica para fundamentar a exposição das ideias nesta dissertação. Dessa forma, esperamos que essa análise seja não apenas lida, mas também debatida por professores e pesquisadores da área, encorajando a apropriação dos conceitos estudados e estimulando o desejo de aprofundamento na compreensão do letramento na formação do sujeito crítico. A nossa expectativa é a de que os resultados contribuam significativamente para pesquisas acadêmicas, incentivando os docentes a considerarem novas estratégias que promovam a leitura crítica.

A escolha dos teóricos não foi aleatória. Optamos por teóricos contemporâneos, alinhados com o nosso objetivo de entender como a leitura vem sendo explorada, contemplando o processo, os desafios e os objetivos a serem perseguidos para alcançar o sucesso no trabalho com essa prática.

Importa mencionarmos que conduzimos uma pesquisa abrangente em diversas plataformas *online*, incluindo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), *sites* governamentais, como o do Planalto Central, do governo estadual de Goiás e do município de Goiânia, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos da Capes e o Google Acadêmico. O objetivo foi selecionar, nas plataformas digitais, artigos, dissertações e teses que abordassem a leitura com ênfase na criticidade, bem como documentos que amparam a educação brasileira e goiana.

Embora haja uma vasta produção sobre leitura no Brasil, nosso foco recaiu sobre os trabalhos que priorizam a capacidade do aluno de desenvolver uma visão crítica sobre o que lê e assimila do texto. Dessa forma, apenas os trabalhos que se alinharem aos objetivos desta pesquisa foram selecionados.

As pesquisas nos *sites* foram conduzidas com base em palavras-chave, como letramento, leitura crítica, criticidade e formação humana. Além disso, foram levantados documentos oficiais que regem a educação em Goiás. Esse rigor metodológico visou garantir a pertinência e a consistência dos materiais selecionados, contribuindo para uma análise embasada nas melhores práticas de pesquisa disponíveis.

Por meio da análise qualitativa, intentamos identificar as principais tendências relacionadas à leitura crítica. Simultaneamente, buscamos nos documentos oficiais que regulamentam a educação em Goiás um amparo legal para assegurar o acesso dos estudantes brasileiros a essa dimensão crítica oportunizada pelo ato de leitura.

Seguimos os passos metodológicos propostos por Bardin (1977), iniciando com a análise de conteúdo. Essa etapa compreendeu a revisão das obras, a seleção do material alinhado aos objetivos da pesquisa e a formulação dos tópicos que guiaram a análise e a compreensão do conteúdo. Dessa forma, estabelecemos uma base sólida para a preparação do material que constituiu este trabalho científico.

Segundo Creswell (2014, p. 49-50),

[...] a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

Com o propósito de compreender de forma clara as ideias dos pensadores sobre o tema da leitura crítica, considero algumas hipóteses que serão exploradas, confirmadas ou até mesmo refutadas ao longo da execução deste trabalho científico. São elas: a) A efetivação do letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e, conseqüentemente, para a aquisição do conhecimento científico; b) O papel do professor e da escola ultrapassa as diretrizes dos manuais didáticos, sendo responsabilidade deles promover o entendimento crítico do texto literário; c) A dificuldade em atribuir um significado real ao texto está vinculada à falta das habilidades de introspecção e concentração, resultante da ampla exposição às mídias tecnológicas; d) As leis que regem a educação brasileira/goiana não alcançaram todos os objetivos a que se propuseram, o que permite questionar a efetividade de sua aplicação.

O estudo está inserido no campo da educação e alinha-se aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, segundo as seguintes categorias metodológicas: totalidade (compreender que o ensino da leitura é influenciado por diversas estruturas sociais, de poder e complexas relações econômicas interligadas); dialeticidade (interpretar a leitura como um processo em constante evolução e mudança, considerando as transformações pelas quais ela foi submetida e o contexto histórico); complexidade (existência de inúmeras interações sociais e

contradições que constituem o trabalho com a leitura); historicidade (a leitura crítica analisa como a literatura pode refletir as condições sociais e econômicas de uma determinada época); e cientificidade (busca por respostas embasadas no cientificismo e no conhecimento).

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, com base nos teóricos estudados, exploraremos temas contemporâneos, como a escola, a influência das mídias e das tecnologias, o neoliberalismo, a educação bancária e a concepção de escola libertadora. No segundo, abordaremos o posicionamento dos teóricos em relação ao letramento e à formação do aluno-leitor. No terceiro capítulo, analisaremos os documentos legais e oficiais que regem o ensino, em especial, o ensino da leitura em Goiás, como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado). Esse exame visa identificar aspectos relacionados ao ensino e à prática da leitura, avaliando se esses movimentos pedagógicos têm como foco a formação de um aluno-leitor crítico. Nas considerações finais, realizaremos uma reflexão pessoal sobre o tema abordado e uma análise crítica dos documentos oficiais, para determinar se eles propõem efetivamente o desenvolvimento da leitura com um enfoque crítico.

Sabemos que são muitas as variáveis que influenciam o processo de aquisição da leitura reflexiva. Ao nos propormos a enfrentar o desafio de promover um ensino efetivo e bem-sucedido da leitura, é imprescindível considerarmos a organização das leis que regem a prática da leitura na escola, bem como as dificuldades de origem cultural, social e até mesmo econômica enfrentadas pelos alunos. Contudo, acreditamos que o letramento é uma das possíveis alternativas para promover uma mudança de perspectiva sobre o mundo.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA: UM AMBIENTE PROPÍCIO AO ENSINO DA LEITURA CRÍTICA E FUNDAMENTADO EM PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS?

Este capítulo tem como objetivo analisar as transformações ocorridas ao longo do tempo no ambiente escolar, desde o seu surgimento até a configuração contemporânea. Inicialmente, basearemos nossa discussão na obra da autora argentina Paula Sibilia¹ (2012). Buscaremos compreender o processo de transformação da escola, sua função na formação humana e científica dos alunos, e como essas mudanças podem influenciar a promoção do hábito e o gosto pela leitura. Além disso, pretendemos examinar de que maneira as mídias e o neoliberalismo têm afetado o princípio fundamental dessa instituição: a transmissão igualitária e democrática do conhecimento.

Destacaremos, conforme abordado por Sibilia (2012), o impacto das novas mídias digitais na subjetividade dos alunos, favorecendo a dispersão, a falta de concentração e reduzindo o hábito da leitura, prejudicando, por conseguinte, a capacidade analítica e crítica dos conteúdos. Para isso, exploraremos aspectos historiográficos relacionados à concepção da escola moderna, à postura dos alunos em relação à escola e à evolução do papel do professor ao longo do tempo.

Em seguida, a discussão avançará para a análise do pensamento de Christian Laval, destacando como as políticas neoliberais têm impactado a rotina escolar e buscando compreender suas influências nas práticas e finalidades educativas. Este ponto terá também como fundamento os pensamentos de Paulo Freire (2012) e José Carlos Libâneo (2012), com vistas à reflexão sobre a educação bancária e as possíveis direções para uma educação libertadora.

1.1 A INVENÇÃO DA ESCOLA MODERNA E SUA PRESENÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Conforme argumenta Sibilia (2012), o processo de modernização e desenvolvimento das forças produtivas capitalistas tem promovido significativas

¹ Paula Sibilia é uma antropóloga, filósofa e ensaísta argentina. É doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora da Universidade Federal Fluminense.

transformações na concepção e no funcionamento da escola. Com uma abordagem antropológica e genealógica, essa autora concentra-se em analisar como os corpos e as subjetividades são moldados por essa instituição desde o momento de sua invenção até sua gradual consolidação.

Ao afirmar que a natureza humana não é algo imutável, Sibilia (2012) compreende que as subjetividades são construídas a partir das histórias, das geografias, do contato com a cultura e das práticas cotidianas. Para ela, todos esses elementos influenciam o modo de ser, de estar no mundo e a maneira como as pessoas costumam se relacionar com a escola.

A fim de elucidar a evolução dos modelos escolares ocorrida entre os séculos XV e XVIII, Sibilia (2012) utiliza como referência Ariès, que destaca uma transformação gradual na organização da escola, enfatizando, inclusive, o surgimento dessa instituição nos moldes que conhecemos, como uma criação necessária dos tempos modernos. Assim,

No início dos tempos modernos tornaram-se [escolas] um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (Ariès, 2011 *apud* Sibilia, 2012, p. 10).

A autora estabelece uma relação histórica constante entre a escola tradicional e a contemporânea. Em sua pesquisa histórica, Sibilia (2012) evidencia que tipo de sujeitos a escola buscava formar em cada período, sendo essencial para nosso estudo focarmos na escola moderna, sendo esta

[...] uma tecnologia de época. Desde que o regime escolar foi inventado há algum tempo atrás, numa confluência espaçotemporal concreta e identificável, concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto que planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade (Sibilia, 2012, p. 16).

Sibilia (2012) pontua que diversas mudanças ocorreram para atender aos anseios do projeto de sociedade moderna, demandando reformulações significativas, bem como a criação de novas metas e objetivos para consolidar esse novo modelo social. É nesse momento que a escola moderna, tal como a conhecemos, começa a ser planejada, criada e inventada, considerando uma perspectiva de democratização

do ensino. De acordo com as observações da autora, o regime escolar foi concebido para viabilizar o funcionamento eficaz da maquinaria do capitalismo.

Nesse contexto, a escola pode ser vista como a base dessa engrenagem. Primeiramente, ela articula os princípios fundamentais da sociedade moderna, tanto de maneira individual quanto coletiva. E mais, ao ser um espaço para a educação formal,

[...] além de desenvolver seus ímpetus modernizantes e secularizadores, libertando o soberano das trevas da ignorância, também acabou sendo um forte movimento de uniformização cultural, capaz de desqualificar e asfixiar sob sua hegemonia racionalista, todas as (muitas) manifestações consideradas inferiores (Sibilia, 2012, p. 21).

Nessa perspectiva, foi necessário oferecer educação a todos os cidadãos, utilizando recursos de cada Estado nacional. Destarte, passou a ser central a tarefa de alfabetizar e possibilitar que o cidadão se apropriasse da língua de sua nação, desenvolvendo, assim, as habilidades de leitura e escrita no idioma em que o indivíduo estava socialmente inserido. Os objetivos eram: facilitar a comunicação, promover a valorização da cultura e preservar as tradições do povo.

É relevante salientarmos que, em busca de uma uniformidade linguística, muitos dialetos foram abolidos. Em nome da homogeneização do idioma, as pessoas foram compelidas a se ajustar brutalmente às novas regras linguísticas, contribuindo para a consolidação do idioma como símbolo nacional. A capacidade de realizar cálculos e atividades práticas também foi incorporada. Sob a premissa de construir um cidadão moderno, a educação deixou de ser fundamentada em dogmas e mitos, evoluindo gradualmente para ter como princípios o conhecimento científico e a disciplina.

Um aspecto a ser destacado no pensamento da autora supracitada é o enfoque da escola como uma tecnologia. A invenção dessa instituição proporcionou a muitas pessoas o acesso ao conhecimento e a oportunidade de se adaptarem à sociedade em diferentes épocas. Isso se evidencia quando ela faz referência ao século XIX e parte do século XX, período em que a escola era a tecnologia confiável para a aquisição de conhecimentos e preparação para a participação na sociedade industrial que estava se consolidando. Na família, a criança recebia educação de maneira individual, enquanto na escola era exposta a uma educação coletiva. No ambiente escolar, cultivava-se o hábito da obediência e da disciplina. Ser

indisciplinado era considerado algo mais grave do que ser ignorante, resultando na visão de um cidadão incapaz de agir com civilidade.

Conforme Sibilía (2012), a educação formal emergiu como uma significativa aliada do Iluminismo ao buscar a padronização dos corpos. Os conteúdos eram transmitidos aos alunos de maneira hierárquica, por meio de rotinas repetitivas, e o conhecimento estava centrado na figura do professor. Este tinha como tarefa primordial inculcar nos estudantes os saberes que ele próprio havia adquirido anteriormente. A interação entre professor e aluno estava essencialmente centrada na disciplina, muitas vezes cobrada de forma autoritária, visto que o primeiro detinha o conhecimento, e o segundo encontra-se naquele local para recebê-lo e apropriar-se dele. Desse modo, a escola, enquanto espaço vital para moldar os alunos, a fim de que se enquadrassem no novo modelo de sociedade que estava se instaurando, funcionava como um mecanismo de alinhamento das subjetividades.

Sibilía (2012) critica a escola iluminista ao ressaltar a valorização da racionalidade e a busca por uma padronização dos sujeitos, como se fosse possível uniformizá-los. Nessa escola, não se consideravam a individualidade e a diversidade dos alunos, suas histórias, seus interesses e suas capacidades, tampouco os aspectos sociais e econômicos. Todavia, a autora reconhece que alguns aspectos positivos desse modelo ainda são relevantes. Mesmo diante do novo cenário tecnológico e educacional, a disciplina ainda se faz necessária; não a disciplina do autoritarismo extremo, em que o professor é tido como superior, e sim a disciplina voltada para a busca do conhecimento e a interiorização dos saberes.

A modernidade pôs em cena uma concepção de sujeito disciplinado, subordinado às leis de caráter universal, para 'enquadrar' os indivíduos em padrões condizentes com as necessidades de uma sociedade reguladora, para a qual as instituições deveriam criar condições geradoras de subjetividades dóceis (Sibilía, 2012, p. 224).

Na Modernidade, ressurgiu uma educação que tem como objetivo formar o indivíduo sob a égide da laicização e racionalidade; um sujeito predisposto a ser obediente e a integrar-se à sociedade mediante o respeito às leis impostas por uma ordem que visa a geração de lucro. Nesse contexto, a conformidade torna-se uma qualidade desejável, e quanto mais dócil, menos questionador e reflexivo, mais facilmente o indivíduo será dominado e atenderá aos propósitos do capitalismo.

Após a perspectiva de secularização da educação, que incorporou diversas abordagens pedagógicas aos contextos sociais, procurou-se forjar o indivíduo produtivo, alinhado aos ideais modernos e às demandas do capitalismo. Para consolidar esse modelo educacional, coube ao Estado gerenciar também as questões educacionais. A organização político-administrativa exercia controle sobre os conteúdos e os valores a serem ensinados, além de administrar “o bom funcionamento das instituições que compunham a sociedade moderna: família, escola, a fábrica o exército e a prisão, sendo a família e a escola responsáveis por gerar os cidadãos do amanhã” (Sibilia, 2012, p. 23).

À escola foi atribuída a função de alfabetizar os indivíduos para que pudessem se adequar à sociedade industrial, bem como a responsabilidade de promover a civilidade, a moralização e a disciplina, preparando-os para conviverem em harmonia com os princípios do Estado democrático de direito. Nesse contexto, o papel do professor também foi sendo alterado.

Ao abordar o tema da democracia, Sibilia (2012) nos esclarece que um dos princípios democráticos consiste na necessidade de delegar funções e escolher representantes dedicados à preservação dos recursos e à tomada de decisões políticas que impactarão o cotidiano e a história de uma sociedade. A autora sugere que o desajuste dessas engrenagens disciplinares pode ser um indício da crise atual. Nesse sentido, podemos destacar alguns pontos em relação à função social que a escola moderna desempenha na sociedade emergente:

Educar todos os cidadãos, disciplinando-os para estar à altura do projeto de sociedade, alfabetizando-os no uso correto do idioma pátrio, favorecendo a comunicação com seus contemporâneos e com as tradições por meio da leitura e escrita (Sibilia, 2012, p. 17).

Segundo a autora, tornar a leitura e a escrita acessíveis aos membros de uma sociedade é um dos princípios fundamentais da escola moderna. A exigência de trabalhar o idioma pátrio visa uniformizar e facilitar a comunicação entre seus usuários. A educação propõe a "propagação de aprendizagens 'úteis e práticas' pautadas na ciência, na perspectiva de expurgar mitos e tradições" (Sibilia, 2012, p. 18).

A busca por uma educação laica, embasada em conhecimentos científicos, tem como diretriz a preparação para o mundo do trabalho, propiciando

conhecimentos voltados para as questões práticas e utilitárias da vida moderna. O objetivo é "treinar os indivíduos a viver uma nova perspectiva política, econômica e sociocultural ditada pela moral laica" (Sibilia, 2012, p. 18).

A escola, que antes sofria influência religiosa, deixa de desempenhar, na contemporaneidade, esse papel formador, passando a buscar a preparação para uma sociedade permeada por interesses fundamentados na busca pelo capital, no desenvolvimento econômico. Assim, seus indivíduos precisam estar preparados para essa nova realidade social e seguir as tendências contemporâneas relacionadas à vida social, econômica e sociocultural.

Isoladamente, a escola não consegue superar esses desafios. No entanto, ela se torna a base para que outras instituições modernas, como a família nuclear e a fábrica, e outras instâncias educativas, promovam o enraizamento de novos costumes, gerando coesão e coletividade. Nesse sentido, é possível concluir, conforme a autora, que a escola constitui a base da engrenagem da maquinaria do capital. Em primeiro lugar, ela articula os princípios basilares da sociedade moderna de maneira individual e coletiva; em segundo lugar, consiste em um espaço para a educação formal.

Assim sendo, a escola em discussão emerge no contexto da sociedade capitalista, com o propósito de educar os indivíduos em todas as dimensões, abrangendo seus corpos, costumes e sua vida. Trata-se, portanto, de uma escola com função social de instruir para que os indivíduos se tornem compatíveis com os tempos modernos, alinhados ao trabalho assalariado e a sua necessária disciplina, bem como aos padrões de comportamento urbano, aos princípios da ciência e à democracia; ou, nas próprias palavras da autora, para educar "sujeitos equipados para funcionar com eficiência dentro do projeto histórico do capitalismo industrial" (Sibilia, 2012, p. 43).

Portanto, a escola desempenha papel fundamental na promoção do capitalismo. Na contemporaneidade, essa instituição está voltada para a produção de indivíduos capazes de contribuir e se integrar ao ambiente ao seu redor. Observamos a migração para os grandes centros urbanos industrializados, gerando a expectativa por parte dos governantes de que a escola promovesse a formação profissional e a adaptação às demandas do ambiente fabril. Vivenciamos uma realidade de controle, em que a ênfase se encontra na busca por desempenho, desenvolvimento individual e autocontrole.

Os trabalhadores na indústria e no comércio são constantemente incentivados a atingir metas individuais ou coletivas. Nessa ideologia de autossuperação, há um foco na produtividade extrema, mesmo que isso resulte em prejuízos para o bem-estar pessoal. Este é um momento marcado pelo empreendedorismo neoliberal, em que se destaca o estímulo à competitividade e ao individualismo. A escola, por sua vez, adapta-se a esses objetivos, alterando conteúdos, disciplinas e até mesmo abordagens pedagógicas, moldando-se a esses interesses e sendo influenciada pela mídia e pelo fácil acesso à informação.

Vivenciamos mudanças significativas no que se refere à forma como as informações nos são apresentadas. Sibilia (2012) denomina esse novo período de sociedade da informação. Isso porque, com as novas tecnologias, as pessoas estão constantemente em contato com um grande volume de informações, muitas delas superficiais, não resultando, com frequência, em conhecimento profundo.

A disciplina, outrora buscada pela escola, cede lugar ao controle, e os corpos passam a ser monitorados por dispositivos tecnológicos. Isso provoca alterações na subjetividade, na maneira como as pessoas se posicionam diante dos outros, da sociedade e de si mesmas. Os indivíduos se veem constantemente vigiados pela tecnologia: câmeras estão presentes por todos os lados, e as pessoas são cobradas a se comportarem de acordo com o que lhes é exigido.

Esse controle também é experimentado pelo professor, que está constantemente sob a observação de superiores e tem seu papel modificado nessa nova sociedade. A disciplina, anteriormente exigida por esse profissional, agora é facilmente confundida com *bullying* e agressão verbal. Os alunos sentem-se à vontade para falar e agir como desejam, recusando-se a aceitar normas de convivência propostas pelas escolas. Eles frequentemente reivindicam a necessidade de acordos para a realização das atividades escolares, evidenciando uma inversão de papéis.

Sibilia (2012) também aborda um desafio relacionado ao trabalho na escola, que é o de enfrentar o chamado tempo de dispersão. Os jovens buscam cada vez mais prazer nas tecnologias, deixando de lado o compromisso e a disciplina com os estudos. Contudo, a autora não valida completamente a afirmação de que a culpa por essa dispersão seja exclusivamente das tecnologias. Conforme exposto anteriormente, não parece haver um estímulo para a formação científica e a

capacidade reflexiva. Está explícita uma orientação de formação voltada para o trabalho, o empreendedorismo e a geração de capital.

Imersos nesse contexto, é fundamental refletirmos sobre os tipos de sujeitos que a escola deseja moldar em meio à onipresença da tecnologia. É necessário avaliarmos e questionarmos se a escola continua a ser um instrumento de manutenção de ideologias e poder.

1.1.1 A influência das mídias e tecnologias na educação escolar e na formação da subjetividade

Os meios de comunicação, as novas tecnologias e o mercado têm impellido o indivíduo a constantes adaptações às novidades apresentadas. As relações humanas e o próprio conhecimento estão sendo impactados pelos avanços tecnológicos, que conduzem para a conformidade tecnológica. Segundo Sibilia (2012), as pessoas podem acessar em tempo real uma variedade imensa de conteúdos digitais. Isso proporciona a falsa sensação de que, com um simples clique, temos à disposição todo o conhecimento desejado. Contudo, essa é uma percepção distorcida, pois as informações são apresentadas de maneira resumida e com uma rotatividade tão intensa que torna praticamente impossível absorvê-las e interiorizá-las de modo eficiente.

Isso se aplica à reflexão crítica e ao posicionamento em relação aos conteúdos recebidos. A voracidade com que as informações são consumidas, aliada à superficialidade com que são apresentadas, dificulta a formação de uma análise crítica profunda. Além disso, o indivíduo é submetido a uma enxurrada de informações fragmentadas, o que compromete sua capacidade de reflexão e discernimento.

Em vez de propagar a silenciosa introspecção e o retraimento do psiquismo individual, por exemplo, com a ajuda de ferramentas como a leitura e a escrita – gestos que eram tão habituais em tempos não muito distantes e que a escola se ocupava de inculcar –, nossa época convoca as personalidades a se exhibir e telas cada vez mais onipresentes e interconectadas (Sibilia, 2012, p. 48).

Ao considerar esses aspectos, Sibilia (2012) nos conduz a um questionamento relevante: nesse contexto, a escola tornou-se uma instituição obsoleta e ultrapassada? De acordo com a autora, existe uma lacuna significativa entre as paredes da escola e a vasta gama de possibilidades lúdicas oferecidas pelas tecnologias e mídias. Os indivíduos têm se deixado envolver pela interatividade e dinamicidade proporcionadas pelos recursos tecnológicos, abandonando a busca pelo conhecimento, a prática da pesquisa, não realizando atividades essenciais para o crescimento pessoal, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico.

As paredes da escola já não exercem o mesmo apelo sobre os jovens, uma vez que não conseguem competir com a velocidade em que os conteúdos são apresentados e o prazer instantâneo oferecido pelas mídias. No entanto, podemos questionar a qualidade e o uso adequado desses veículos de comunicação.

Mesmo diante de todo esse desafio, a autora defende que a escola ainda é o ambiente mais adequado para a aquisição do conhecimento baseado na cientificidade, sendo o local propício para a formação humana por possibilitar o acesso a aprendizagens relevantes.

É esperado que a escola promova a tolerância e o respeito às diferenças, evitando que a diversidade humana seja utilizada como um fator de diminuição. Pelo contrário, essa diversidade precisa ser valorizada, contribuindo para enriquecer o outro em termos de cultura e conhecimento. Entendemos a escola como local ideal para o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente as informações recebidas. Esse é um espaço dedicado à formação de indivíduos capazes de interagir conscientemente com os outros e atuar na sociedade de maneira esclarecida e crítica, livres de influências externas, adquirindo conhecimento científico sistematizado e desenvolvendo a capacidade de raciocínio.

No entanto, seria apropriado que a escola se transformasse em uma extensão das redes sociais e das mídias? Deveria a escola ofertar a mesma ludicidade proporcionada pelas mídias? Deveria o professor atuar como uma espécie de *youtuber*? Embora esses questionamentos não sejam explicitamente abordados por Sibilia (2012), percebermos que a autora destaca a importância de a escola promover um conhecimento de qualidade, fundamentado na cientificidade. Ela reconhece a viabilidade do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar, ressaltando que esses não devem ser vistos como substitutos do papel do professor.

A referida autora argumenta que a escola é um ambiente propício para promover a capacidade de raciocínio e desligar-se do mundo exterior, fomentando a concentração e incentivando pesquisas fundamentadas em conteúdos científicos relevantes para a sociedade.

Nesse contexto, a leitura se configura como exercício que demanda tempo para o silêncio e a introspecção, possibilitando apreciar o que está sendo lido. Além disso, é um momento propício para formular conceitos individuais sobre os conteúdos propostos, permitindo a reflexão e a elaboração de críticas embasadas no pensamento reflexivo. Esse período é fundamental para o crescimento intelectual e pessoal do indivíduo, pelo fato de ser uma atividade eficaz para a aquisição de conhecimento fundamentado na cientificidade.

De acordo com Sibilia (2012, p. 50):

[...] muitos usos da parafernália informática e das telecomunicações, constituem estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo.

Observamos que a facilidade, a fluidez e a rapidez com que as mídias e as tecnologias capturam a atenção dos indivíduos, principalmente dos jovens estudantes, fazem com que eles percam a capacidade de silenciar e se distanciar dos aparelhos tecnológicos, a fim de pesquisar a veracidade e cientificidade das informações. Com isso, os conteúdos não geram conhecimento.

Outro aspecto a ser analisado diz respeito ao fato de que qualquer pessoa, mesmo sem formação específica, pode expor suas ideias e pensamentos nas mídias, principalmente nas redes sociais. Muitas não filtram as informações e são conduzidas ao erro e à desinformação, o que pode causar prejuízos significativos no cotidiano e na formação pessoal. Para fazer frente a isso, uma prática esclarecedora por parte dos profissionais da educação seria a análise do poder destrutivo e do impacto causado pelas *fake news*, pois qualquer indivíduo pode disseminar informações falsas. E ainda,

A escola deveria enraizar nos espíritos infantis os parâmetros necessários para sempre avaliar o correto e o incorreto, assimilando as normas que regem os comportamentos, assim como a ideia de que há um lugar e um momento adequados para cada tipo de ação. Ao aprender o que é certo e o que é errado, os jovens seriam capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no mundo (Sibilia, 2012, p. 55).

Nesse sentido, notamos a necessidade de a escola promover atividades que visem à criticidade e à capacidade de reflexão. Para tanto, é primordial oferecer condições ao indivíduo para raciocinar e analisar as informações e os conteúdos aos quais ele é exposto, assim como o contexto e as intencionalidades implícitas e, às vezes, explícitas desses conteúdos.

Ao consultarmos o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 2010), encontramos como sinônimos para a expressão conhecimento científico as seguintes palavras: ciência, conhecimento; saber adquirido pela leitura e meditação; instrução; erudição; sabedoria; conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente os obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio. Essa definição corrobora com o que podemos apreender do pensamento de Sibilía (2012): a aquisição do pensamento reflexivo e crítico ocorre quando o indivíduo é capaz de formular seus próprios conceitos baseados nas experiências de aprendizagens vividas, na aquisição de conhecimentos e no convívio e pertencimento à cultura em que está inserido. A prática da reflexão é necessária para a elaboração de questionamentos e o desenvolvimento da aptidão de argumentar sobre determinados assuntos.

Uma maneira de alcançarmos a capacidade reflexiva é por meio da leitura, da pesquisa e da curadoria das informações que recebemos. Isso nos permite filtrar conteúdos confiáveis, que sirvam como direcionamento para a tomada de decisões e formulação de objetivos. Todo esse movimento em direção à consciência crítica influencia não só a vida do indivíduo, mas também exerce impacto na sociedade, proporcionando condições para que as pessoas não sejam mais conduzidas por vontades e interesses alheios, mas possam se posicionar e tentar modificar as relações sociais.

1.2 O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Diante do cenário contemporâneo descrito por Sibilía (2012), as novas tecnologias ocupam um espaço significativo na vida dos jovens. Constatamos um aparente desinteresse dos estudantes pela escola, bem como a falta de reflexão diante das mídias. As práticas educativas atuais buscam adaptar-se a esse

movimento tecnológico, procurando introduzir a ludicidade e criar uma escola vívida, na qual os conteúdos são apresentados com o objetivo de atrair os estudantes. No atual currículo escolar, também percebemos uma nova abordagem educacional que promete auxiliar na tomada de decisões em relação ao mercado de trabalho, incentivando o empreendedorismo e a busca por uma posição social e econômica privilegiada.

Nesse contexto, conforme Laval² (2004), reformas educacionais em escala global são impostas por organismos internacionais, pressionando pela padronização de métodos e conteúdos gerenciados pela escola. Essas reformas direcionam a instituição para a competitividade, estabelecendo um modelo escolar cujo interesse tem raízes econômicas. Frente a tantos desafios na educação, o “[...] neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade como solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. 16).

Diante dos males engendrados pelo próprio capitalismo, emerge uma tendência para um novo modelo de escola. Nesse contexto, reiteramos que a competitividade se torna o mote, e a padronização dos conteúdos de ensino direciona-se cada vez mais para atender a demandas econômicas. Conforme Laval (2004), embora a escola contemporânea tenha mantido, de alguma forma, relações com o mundo do trabalho, essa instituição está mais diretamente impactada por uma cultura utilitarista. O conhecimento, mesmo que superficial, é encarado como um meio de alcançar melhores condições de vida. Isso ocorre com o intuito de aproximar o indivíduo de um conhecimento agradável, condensado, para não ser enfadonho.

Ainda segundo Laval (2004), essa perspectiva de escola tem suas raízes em conceitos utilitaristas e neoliberais, e veio se desenvolvendo em etapas. Nas décadas finais do século XX, ganhou mais terreno, devido à necessidade de formação de mão de obra e de futuros consumidores, bem como em resposta às críticas tecnicistas ao ensino tradicional.

Esse discurso modernizador constituiu, historicamente, um meio de definir contra o humanismo tradicional o sistema de ensino como uma máquina

² Christian Laval é professor de Sociologia da Universidade Paris-Ouest Nanterre-La Défense, na França.

produtiva, levando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores de produção (Laval, 2004, p. 11).

Sobre isso, Laval (2004) destaca que a escola assume características de uma empresa, em que tudo ocorre em prol das tendências de mercado, associando educação e produtividade. Essa perspectiva abre precedentes para uma concepção mais individualista e mercantil da escola, levantando a tese de que, com o advento dessa abordagem, as políticas educacionais comprometidas com a emancipação humana têm sido substituídas por uma visão de educação subordinada a objetivos econômicos e individualistas.

Nesse sentido, o autor destaca que a educação escolar passa a ser vista como parte da produção, uma etapa da formação para o mercado de trabalho, um investimento individual concebido como capital humano³. Por conseguinte,

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente das grandes narrações que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas; ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis as variações existenciais e profissionais em movimento incessante (Laval, 2004, p. 23).

Assim sendo, os saberes do currículo escolar perdem gradativamente sua ligação com o conhecimento científico acumulado, sendo substituídos por saberes oriundos do mundo do trabalho, seja no setor industrial, seja no comercial, com o objetivo de preparar o estudante para o mercado. A educação neoliberal busca a formação do trabalhador, cuja existência se reduz a aplicar conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão, consolidando-se em uma perspectiva de educação que, em vez de emancipar, aliena.

Para Laval (2004), a perspectiva de mercado na educação concentrou-se, inicialmente, no Ensino Superior, com empresas financiando universidades, e isso não ocorreu sem consequências: o investimento precisa retornar em lucro. Gestores, professores e pesquisadores passaram a atuar de acordo com os interesses do

³ Laval (2004, p. 25) explica que “os economistas designam capital humano, o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente”.

mercado, limitando, desse modo, a liberdade de cátedra, a autonomia e a reflexão crítica.

No que diz respeito ao Ensino Básico, Laval (2004) destaca que as políticas de educação neoliberal se apresentaram como soluções para os problemas relacionados à educação e à popularização do ensino em meados dos anos 1980. As políticas de democratização do ensino serviram como justificativa para modificar a organização, o funcionamento e os parâmetros escolares, aproximando-o da lógica do mercado. Isso incluiu, na linguagem escolar, a adoção de termos mercantilistas, como eficiência, proficiência, eficácia, gestão, gerência, competência, habilidade, dentre outros.

Para além de uma linguagem técnica específica, Laval (2004) assevera que a ideologia da profissionalização do ensino, na política educacional neoliberal, impacta todos os níveis de formação básico e superior. Ao transformar a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, a escola perde a sua autonomia. Dessa forma, o ensino baseia-se em um referencial nacional de aptidões que, segundo o autor, aprisionam a atividade docente em prescrições curriculares, modelos avaliativos, programas de exercícios padronizados, cadernetas, apostilas e afins, buscando a padronização e a racionalização.

Ao dar prioridade a aprendizagens fragmentadas, voltadas para a empregabilidade profissional, por meio de competências, em detrimento de conhecimentos genuinamente apropriados, mas não economicamente úteis, a educação formal corre o risco de "desintelectualização e desformalização do processo de aprendizagem" (Laval, 2004, p. 63).

1.3 POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: COMO O TRABALHO ESCOLAR É AFETADO PELO NEOLIBERALISMO

Libâneo⁴ e Freitas⁵ (2018) afirmam que inúmeros autores abordam os impactos do neoliberalismo em diversos países, evidenciando-o como uma realidade

⁴ José Carlos Libâneo, filósofo, mestre e doutor em Educação. Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás.

⁵ Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, mestre e doutora em educação. É professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – GO.

mundial. Os autores realizaram uma análise específica das políticas neoliberais no contexto brasileiro. Apesar de ressaltarem a limitação dessas políticas em cada país, argumentam que elas direcionam os planos operacionais dos sistemas de ensino de acordo com as peculiaridades locais.

Ao citarem Torres-Arfizmendi, apontam que as políticas neoliberais, fundamentadas em teorias gerenciais, aplicam os princípios de eficiência, competitividade e produtividade em diversos setores produtivos e em serviços públicos. Isso os submete a avaliações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais estabelecem parâmetros de qualidade da educação em países em desenvolvimento.

Libâneo e Freitas (2018) explicam que, a partir da década de 1990, organismos internacionais passaram a formular diretrizes e normas para políticas educacionais. Os autores abordam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e as finalidades estabelecidas por esse documento para a educação, analisando o caráter mercadológico dessas finalidades e constatando o afastamento das perspectivas da educação neoliberal de uma concepção de educação humana, democrática e promotora de justiça social.

Conforme Libâneo (2012, p. 21), no Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), durante o governo Itamar Franco, foram descritos os objetivos para a educação básica brasileira, idênticos aos da Declaração Mundial:

A – Objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica:

1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: - no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais (Brasil, 1993, p. 23).

A implantação de um novo sistema de ensino no Brasil resultou na consolidação de fundos de manutenção da educação, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério (Fundef) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, introduziu avaliações nos sistemas de ensino para aferir índices de qualidade da educação, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, a organização do ensino por ciclos de formação e o Ensino Fundamental com duração de nove anos (Libâneo, 2012).

Segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 49), quando finalidades educativas são definidas com base na lógica da economia, elas incidem

[...] de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógico-didáticos. Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados.

Os impactos das políticas neoliberais na educação brasileira, conforme avaliam os autores, também se manifestam por meio de uma cisão na educação sob uma perspectiva de classe. Nesse cenário, as finalidades da educação, os critérios de avaliação e os aspectos didáticos são diluídos para atender aos interesses de mercado, perdendo, na escola destinada à classe trabalhadora, vínculos com a formação científica e o desenvolvimento intelectual.

Libâneo (2012) afirma que, com essas políticas, houve, na educação brasileira, uma tendência de polarização, discutindo, assim, o dualismo da escola. Em nossa análise, esse dualismo reproduz as contradições e as mazelas do modo de produção capitalista. Conforme o autor, temos, de um lado, a escola destinada aos filhos das classes sociais economicamente privilegiadas, pautada na aprendizagem e nas tecnologias; do outro, uma escola voltada para o acolhimento e a integração social, caracterizada como assistencialista e missionária, em apoio aos filhos da classe popular.

A escola destinada à classe trabalhadora, isto é, a escola pública, tornou-se alvo de pesquisas patrocinadas pelo Banco Mundial. Este, de certo modo, decretou a ineficácia da escola tradicional em oferecer conhecimento científico, associando-a a uma perspectiva de educação obsoleta. Nesse contexto, surgiram críticas em relação a esse modelo, aos conteúdos, à estrutura organizacional do currículo, aos

métodos de avaliação, às reprovações e às relações autoritárias (Libâneo, 2012). Dessa forma, a busca passa ser por

[...] outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social (Libâneo, 2012, p. 17).

Dessa forma, geralmente é oferecida aos alunos da escola pública uma abordagem que, antes de priorizar a transmissão/assimilação do conhecimento científico, valoriza as diferenças psicológicas, culturais e os ritmos de aprendizagem. Essa abordagem busca o acolhimento dessas diferenças com o objetivo de promover a integração e a assistência social. Destarte, a função da escola é deslocada, e "a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento" (Libâneo, 2012, p. 18).

Na avaliação do autor, aos alunos da classe popular foi oferecida uma escola sem conteúdo, com ares de acolhimento e socialização, que "esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social" (Libâneo, 2012, p. 24). Isso foi observado nas últimas décadas do século XX, quando a educação formal assumiu características perversas para a classe trabalhadora, com o esvaziamento dos conteúdos escolares e a priorização de:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). Destaca-se, nesse terceiro item, o papel socializador da escola mediante a promoção da equidade social, o respeito às diferenças e a solidariedade com o próximo (Libâneo, 2012, p. 20).

Com tal esvaziamento, o fim primordial da escola não se cumpre; logo, o ciclo de reprodução das contradições engendradas pelo capital se prolifera. Sobre isso, Saviani⁶ (2012, p. 17) tece a seguinte consideração:

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 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.

Desse modo, ao negligenciar à classe popular o conhecimento científico significativo e comprometido com o desenvolvimento intelectual e social, a função social da escola, que é propiciar a aquisição de ferramentas de acesso ao saber elaborado, é negada. Como deliberado pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, o *status quo* e a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista são reafirmados.

1.3.1 Educação bancária e a necessidade do estabelecimento da pedagogia da autonomia

Em muitos dos seus estudos, Paulo Freire⁷ aborda os processos educativos que acabam favorecendo a reprodução da sociedade capitalista e suas contradições. Nesse âmbito, o autor discute a educação que ele denomina de bancária, na perspectiva de reprodução do *status quo*, que, muitas vezes, esvaziada de sentido para o educando, conduz a uma memorização mecânica dos conteúdos.

A concepção de educação bancária é caracterizada como uma tendência educacional em que o educando é concebido como uma espécie de recipiente vazio a ser preenchido pelo educador, que, detentor dos saberes, deposita-os nos educandos, encarados como um banco de dados. Sob essa concepção,

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o

⁶ Dermeval Saviani é filósofo e doutor em Filosofia da Educação; e Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas.

⁷ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial.

educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2018, p. 80).

Freire (2018) afirma que a educação bancária é imobilista e fixista, uma vez que nega o caráter de historicidade dos homens e promove uma perspectiva educacional em que a classe dominante pretende transformar a mentalidade dos indivíduos para propagar os seus domínios. Para tanto, concebe uma educação de caráter paternalista, travestida de assistência, para tirar os indivíduos da inépcia e preguiça por meio da mudança de mentalidade, quando, na verdade, estão trabalhando para envolver cada vez mais os oprimidos em uma teia de ignorância, minando sua autonomia e fazendo do indivíduo um autômato.

Ao estabelecer o educando como um mero receptor de narrativas, o professor, nessa concepção, é posto como alguém que deposita conteúdos, abastecendo de informações o aluno. Além disso, há um distanciamento na relação educador e educando, mediante a difusão de métodos quantitativos e esvaziados de sentido para avaliar o conhecimento, buscando minimizar cada vez mais o pensar autônomo e crítico.

A concepção de educação bancária é, segundo Freire (2018, p. 61), necrófila. Nessa perspectiva, o autor pontua que ela "não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais humano". Ao inibir o movimento, o poder de criar e atuar no mundo, tal concepção frustra os homens e lhes provoca sofrimento. Contudo, dialeticamente, o sofrimento provoca reações, como a recusa da impotência que essa pedagogia engendra, restabelecendo a capacidade de atuar sobre o mundo.

Nesse sentido, a concepção bancária leva a uma domesticação do indivíduo, mas oculta para si, que apresenta também uma possibilidade falha em si mesma. Como é uma concepção fixista, ignora a essência humana, desconsidera que os indivíduos podem, em algum momento, confrontar essa realidade. Na relação homem-mundo, é, conforme Freire (2018), de nossa essência humana reconhecermo-nos como seres inacabados, em uma sociedade inacabada e em constante transformação.

No livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa", Freire (1996) aborda a questão da crítica e recusa à educação bancária, destacando a falha presente nesse modelo. Mesmo diante da realidade do ensino bancário, que compromete a criatividade do educando e do educador, o autor enfatiza que

[...] O educando não está fadado a fenecer; em que pese o ensino 'bancário', que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo 'conhecimento' lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo'. O necessário é que, subordinado, embora, à prática 'bancária', o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o 'imuniza' contra o poder apassivador do 'bancarismo'. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (Freire, 1996, p. 13).

À luz de um ensino que estimule a superação de limitações, o autor oferece contribuições relevantes para uma educação libertadora e promotora do pensamento crítico.

1.4 PERSPECTIVAS E UTOPIAS PARA A EDUCAÇÃO

As análises apresentadas revelam uma perspectiva crítica em relação à educação contemporânea. Contudo, é importante ressaltarmos que, conforme apontado por Libâneo e Freitas (2018) e Freire (1996), emergem também pontos de contradição que apontam para alternativas construtivas. Esses autores, contrapondo-se às políticas educacionais reprodutivistas, advogam a favor de pedagogias críticas direcionadas à emancipação da classe trabalhadora. Essas abordagens evidenciam a centralidade da educação democrática e libertadora, a valorização do conhecimento científico, o estímulo ao protagonismo estudantil, a promoção da reflexão no processo educativo, e, igualmente, a ênfase no compromisso político do professor como agente facilitador desse processo emancipatório.

Libâneo e Freitas (2018, p. 70) sublinham, no âmbito da educação escolar, pedagogias fundamentadas nos princípios da teoria histórico-cultural. Essas pedagogias concebem a instituição escolar como um espaço propício para a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes, considerando-os meios instrucionais essenciais para fomentar o desenvolvimento intelectual e a formação integral da personalidade.

No âmbito dessa perspectiva, a educação escolar é compreendida como um agente formador do pensamento, visando proporcionar aos alunos o acesso equitativo a uma educação de qualidade, independentemente de sua posição na estratificação social. Isso significa uma escola na qual a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos contribua para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O objetivo primordial dessa instituição de ensino é promover a internalização do saber, o desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais, posto que a superação das disparidades sociais está intrinsecamente relacionada ao conhecimento científico em todas as disciplinas. Nesse contexto, Libâneo e Freitas (2018, p. 79) destacam:

Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias para se pensar essa escola são, ao mesmo tempo, políticas e pedagógicas. Políticas, assegurando-se o direito do acesso e permanência na escola, a garantia desse direito a todos, o suficiente financiamento, as condições interescolares etc.; pedagógicas, criando-se procedimentos internos na escola para enfrentar a diversidade e reduzir os impactos da desigualdade social no aproveitamento escolar.

Segundo Freire (1996), essa concepção de escola alinha-se com o modelo democrático, persistindo como um espaço-tempo de produção de conhecimento no qual o ensino e a aprendizagem ocorrem de maneira distinta em relação à educação bancária. Esse modelo enfatiza a necessidade de uma abordagem que integre a compreensão do mundo, da sociedade, do senso comum e dos fundamentos científicos, promovendo, dessa forma, uma educação contextualizada.

De acordo com o autor, na concepção dessa escola, o professor não assume o papel de mero transmissor de conteúdo; ao contrário, desempenha a função de fortalecer a insubmissão dos educandos, estimulando sua capacidade crítica (Freire, 2018). O ato de ensinar transcende a abordagem superficial dos conteúdos, sendo necessário criar condições propícias para uma aprendizagem crítica.

[...] essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2018, p. 13).

Freire (1996) assevera que esse papel requer seriedade, preparo científico, aptidão física, emocional e afetiva, comprometimento com a apreciação pelo ato de ensinar e dedicação integral ao processo educativo. Um dos objetivos fundamentais do educador é a certeza de que, em sua prática docente, consegue ajudar os educandos a pensarem criticamente, a desenvolverem pensamento a partir da articulação entre o ensino e a realidade concreta. Ressaltamos que ensinar a pensar certo está intrinsecamente ligado à compreensão de que não estamos tão seguros de nossas certezas, e que o mundo, assim como nosso conhecimento sobre ele, se constitui historicamente. Para Freire (1996, p. 14),

[...] o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Pensar certo está em oposição à educação bancária, uma vez que não se restringe à mera transferência, depósito ou oferta de conhecimento, rompendo com a concepção do educando como um agente passivo no processo educacional. Esse paradigma está intrinsecamente vinculado à responsabilidade do educador em desafiar o educando, com quem se comunica, a participar ativamente na construção de sua compreensão do conteúdo, almejando fomentar possibilidades de reflexão

crítica capazes de gerar conhecimentos previamente não existentes, de modo a intervir no mundo (Freire, 1996).

Reconhecendo a natureza dialética e contraditória do processo educativo, a instituição escolar pode assumir papéis divergentes, sendo, por vezes, de reprodutora ou reveladora da ideologia dominante. Nesse sentido, é essencial destacarmos a defesa da escola pública e das potencialidades do letramento, fundamentando-nos na leitura crítica como instrumento de emancipação educacional. As contradições e os obstáculos que surgem nesse percurso podem suscitar interpretações pessimistas e, em algumas situações, provocar uma visão desfavorável à escola ou ao processo de escolarização, considerando sua origem na estrutura da sociedade burguesa e seu papel na reprodução desse sistema. Contudo, é essencial reconhecermos a escola pública como um espaço intrinsecamente associado à resistência, possibilitando-nos acreditar em seu potencial transformador e revolucionário.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA: CONEXÃO PARA A FORMAÇÃO DA HABILIDADE DE INTERPRETAÇÃO E FOMENTO DO SENSO CRÍTICO NOS INDIVÍDUOS

Neste capítulo, empreendemos uma análise sobre o papel da leitura e sua significativa contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica nos indivíduos. Partimos da premissa fundamental de que a leitura desempenha papel essencial na formação dos sujeitos, uma vez que propicia o acesso a um vasto acervo de conhecimento acumulado ao longo da história, conectando leitores em diversas esferas, possibilitando-lhes compreender e estabelecer relações com pessoas de distintas épocas, lugares, culturas e paradigmas.

Inicialmente, abordamos a relevância que a leitura e a escrita ocupam na acumulação de capital cultural; em seguida, adentramos a discussão sobre os aspectos relacionados à leitura e seu acesso no contexto brasileiro, considerando a implementação de políticas educacionais voltadas para a erradicação do analfabetismo no país. Por fim, dedicamo-nos à análise dos potenciais formativos inerentes ao letramento literário.

Nortearmos nossa abordagem pelos trabalhos de autores eminentes, como Jorge Nagle (1974), Regina Zilberman (1998), Rildo Cosson (2007), Juliana Castro Chaves e Daviane Rodrigues Ribeiro (2014), Magda Soares (2020), e demais estudiosos que se debruçam sobre as temáticas relacionadas ao letramento e à emergência da criticidade que se vislumbra por meio desse processo. E ainda, recorreremos às contribuições de Freire (2012), com ponderações pertinentes relativas às práticas e posturas pedagógicas que coadjuvam na construção da habilidade de leitura crítica. O referido autor também será fundamental na análise do impacto das novas tecnologias na capacidade de introspecção e concentração dos alunos durante atividades de leitura, tanto no âmbito escolar quanto extracurricular.

2.1 CAPITAL CULTURAL E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

Segundo as investigações empreendidas por Bourdieu (1998), capital cultural refere-se às capacidades que um indivíduo adquire ao longo de sua trajetória, constituindo-se como o conjunto de estratégias, valores e normativas que podem

resultar da interseção entre a cultura popular, a erudita e/ou hábitos desenvolvidos pelos indivíduos em seu âmbito familiar. Tanto a escola quanto a família destacam-se como os principais agentes transmissores do capital cultural. No âmbito familiar, ressaltamos a ênfase na importância da linguagem, no ambiente propício ao desenvolvimento, na participação em atividades específicas, bem como nas reflexões acerca de valores morais e sociais, considerando esses elementos como componentes fundamentais para a aquisição de conhecimentos.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural se configura como um conjunto de recursos e saberes acessível em uma cultura dominante ou legitimada. A imposição do Estado, ocultando seus reais propósitos por meio de estratégias, resulta em uma manifestação de capital cultural com características dominantes. Em contrapartida, quando esse capital é adquirido no âmbito familiar, adquire atributos de legitimidade.

Quando o capital cultural se incorpora a tendências e hábitos previamente assimilados, assume duas formas distintas, que coexistem. Ele se torna objetivo quando amparado por certificados, testes e posições ocupadas. Similarmente a outros tipos de capital, o capital cultural capacita os indivíduos econômica, cultural, social e simbolicamente. A variação entre os indivíduos reside na valorização diferenciada de formas específicas desse capital.

Importa mencionarmos que a escola contemporânea, ao reproduzir os ideais burgueses, promove a inserção de alunos de diversas classes sociais em uma cultura que se estabelece como dominante, buscando, inclusive, dissimular as disparidades de classe.

Assimilação dos conteúdos educacionais, métodos de aplicação e práticas avaliativas, todos esses fatores estão sob o controle do Estado, que prioriza a inculcação de uma cultura dominante voltada para a produção e reprodução das estruturas do capitalismo. Dessa forma, o capital cultural adquirido por um indivíduo em relação a uma determinada cultura ao longo de sua vida pode representar uma síntese de culturas dominantes que exercem hegemonia na sociedade contemporânea.

Essa ideia condensa a compreensão da relação entre o indivíduo e a sociedade. No âmbito escolar, observamos que os indivíduos são avaliados e considerados em processos seletivos para empregos, sendo esse capital objetivado pelos mesmos resultados.

Distinguir educandos com base em diferentes níveis de capital cultural reforça as desigualdades sociais, configurando-se como uma postura não condizente com os princípios democráticos da escola, posto que diminui a busca pela equidade. Essa abordagem corrobora o risco de excluir alunos que não tiveram acesso às mesmas oportunidades, podendo resultar na perda da chance de valorizar e validar a diversidade de conhecimentos e culturas individuais.

Ao pensarmos esse contexto, uma postura democrática seria pautada pela apreciação dos saberes de cada estudante e pela promoção da troca de informações culturais, considerando que nenhum aluno ingressa em uma sala de aula destituído de capital cultural.

Bourdieu (1998) pontua que a desigualdade social conduz à desigualdade cultural, uma vez que a herança cultural introduz disparidades nas experiências das crianças, que chegam ao ambiente escolar portando conhecimentos, valores e costumes internalizados na esfera familiar. Entendemos que seja necessário observar essas diferenças e desenvolver estratégias para instigar a paixão pelo conhecimento.

A leitura emerge como uma dessas estratégias, sendo a literatura fundamental para que o indivíduo possa ponderar sobre questões relativas a si mesmo e ao seu lugar no mundo (Soares, 2003). Todavia, aos considerarmos os apontamentos específicos de Bourdieu (1998, 2012) quanto à aquisição de capital cultural no contexto da leitura, a forma como esse processo ocorre consiste em fator a ser considerado.

2.2 A PRECARIEDADE DAS ESCOLAS BRASILEIRAS E DA QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

No livro intitulado "Nossa escola é uma calamidade", de 1984, Darcy Ribeiro⁸ promove uma reflexão essencial sobre a realidade educacional brasileira, examinando aspectos da história nacional e evidenciando a negligência em relação ao estímulo à educação, quando comparado ao impulso destinado à produção de capital econômico e financeiro. Essa desatenção para a formação educacional resultou em uma desigualdade social alarmante, favorecendo a exploração de

⁸ Darcy Ribeiro foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro.

trabalhadores em detrimento de cidadãos instruídos e reflexivos. "O que buscaram e buscam os que ditam e regem a nossa política econômica não é atender às necessidades mínimas da população. É maximalizar os lucros empresariais" (Ribeiro, 1984, p. 9).

Conforme o autor, a escola no Brasil sempre enfrentou consideráveis desafios desde sua criação, resultado de um país que, historicamente, negligenciou a importância da educação. A construção da sociedade brasileira foi marcada por um passado vergonhoso de escravidão, em que a população servia aos interesses de uma elite dominante que, por sua vez, nunca demonstrou preocupação com os genuínos interesses do povo.

Importa mencionarmos que o Brasil foi o último país a oficialmente abolir a escravidão no mundo, não por constrangimento, e sim pela substituição eficaz da força de trabalho humana por máquinas industriais. Com a abolição, os indivíduos não estavam preparados para trabalhar fora das senzalas, carecendo de formação e preparo. Como resultado, foram compelidos a viver em condições deploráveis, configurando uma espécie de escravos livres (Ribeiro, 1984).

Não percebemos, por parte dos governantes, um empenho significativo em transformar a nação em uma sociedade capacitada, letrada e esclarecida. Historicamente, a prioridade foi atribuída ao crescimento econômico, à custa da mão de obra barata. Essa prioridade revela-se pouco perspicaz quando comparada ao investimento substancial em formação e educação empreendido pelas grandes potências mundiais, cujo desenvolvimento econômico está intrinsecamente ligado à instrução e ao esclarecimento de seus cidadãos. Uma população letrada e esclarecida está habilitada a tomar decisões acertadas tanto em nível individual quanto coletivo.

A colônia nunca quis alfabetizar ninguém, ou só quis alfabetizar poucos homens para o exercício de funções governamentais. Vem do império, que por igual, nunca se propôs a educar o povo. Somos uma sociedade deformada que carrega dentro de si cicatrizes e malformações históricas profundas que teremos muita dificuldade em superar. Dificuldades tanto maiores quanto mais tardemos em reconhecê-las e em denunciá-las. [...] A República não foi muito mais generosa (Ribeiro, 1984, p. 42).

A utopia de ver a nação letrada e preparada para a vida em sociedade, embora pareça distante, é um objetivo a ser perseguido se considerarmos o desejo por respeito internacional e melhorias na qualidade de vida dos cidadãos e na

economia do país. Todavia, não podemos atribuir exclusivamente ao sistema educacional brasileiro toda a desigualdade social existente. Outros fatores, como a fome, a falta de emprego e as condições precárias de vida, também contribuem para os desafios sociais enfrentados pela nação.

Muitos fatores se conjugaram para alcançar este triste resultado. Todos eles têm por base o caráter de nossa estrutura de classe desgarradamente desigualitária, e de nossos governos, incapazes de assumir as causas populares como suas e de nossa herança cultural retrógrada (Ribeiro, 1984, p. 39).

Ribeiro (1984) evidencia a persistente deficiência do sistema educacional brasileiro com relação ao processo de alfabetização e letramento. À época, o autor fundamentou sua argumentação em pesquisas amparadas por censos nacionais, revelando a ineficácia do processo de alfabetização no país. Um dado que despertou sua atenção e preocupação dizia respeito a uma parcela significativa dos estudantes que, ao concluírem o segundo ano do atual Ensino Fundamental, ainda não estavam alfabetizados.

Com base em uma pesquisa conduzida pelo INEP, em 2023, constatamos que essa realidade parece persistir, mesmo após o transcurso de vários anos e a implementação de diversas políticas educacionais no país. Os resultados obtidos na pesquisa atual corroboram de maneira notável as observações feitas por Ribeiro (1984). A pesquisa mostrou que apenas 30% dos jovens que concluem o segundo ano do Ensino Fundamental podem ser considerados alfabetizados.⁹ Essa constatação é o reflexo da estagnação e da aparente falta de prioridade atribuída à educação dos jovens brasileiros ao longo do tempo.

[...] o problema é ainda mais complicado porque à urbanização caótica se seguiu um processo de industrialização intensiva que, exigindo mão-de-obra moderna e disciplinada, reclamaria uma nova escola ideológica, capacitada a domesticar os camponeses proletarizados, através de uma indoutrinação que os convença de que são pobres porque são burros (Ribeiro, 1984, p. 41).

O autor identifica como uma problemática significativa o crescimento desordenado das áreas urbanas e a dificuldade em proporcionar educação de qualidade a toda a população, atendendo às reais demandas da comunidade.

⁹ Os resultados da referida pesquisa serão explorados no próximo capítulo.

Escasseiam vagas nas instituições de ensino público, bem como infraestrutura adequada, evidenciando a ausência de uma política educacional comprometida com a resolução dos problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

Essa situação complexa demanda, portanto, investimentos substantivos em diversos âmbitos. A oferta de um ensino de qualidade requer aprimoramentos na infraestrutura escolar, na capacitação profissional e melhores condições de trabalho para os profissionais da educação. Além disso, é imprescindível proporcionar material didático de qualidade, previamente avaliado por especialistas na área educacional. A melhoria na qualidade da alimentação escolar também se apresenta como uma necessidade premente para suprir as carências nutricionais dos estudantes. Ademais, a abordagem dessa problemática deve considerar não apenas a estrutura das instituições de ensino, como também as condições de vida dignas, ou a falta delas, enfrentadas pela maioria das famílias cujos filhos frequentam a escola.

Ao abordar a postura da escola em face da desigualdade social enfrentada por crianças brasileiras, Ribeiro (1984) delinea conceitos que evocam as contribuições do filósofo francês Pierre Bourdieu, especialmente no que tange ao estudo do capital cultural. O autor argumenta que a instituição escolar incorre em falhas ao favorecer alunos com maior aptidão para aprendizagem e suporte familiar mais robusto, visto que estes não enfrentam as mesmas adversidades experimentadas por crianças oriundas de estratos sociais menos privilegiados.

Esta atitude aberta e acolhedora é a postura habitual da escola brasileira para com a maioria de alunos, oriundos das classes médias, que já vêm 'prontos' para a escola. A postura para com a maioria dos alunos, provenientes do povo, é a oposta, de rejeição, de rechaço e repulsa (Ribeiro, 1984, p. 50).

Ao receber crianças provenientes das classes populares, a escola, inadvertidamente, as trata como se compartilhassem os mesmos interesses e as mesmas necessidades daquelas provenientes de estratos sociais mais privilegiados. Sob essa ótica, uma escola elitista tende a perpetuar a desigualdade.

Nossa tarefa é impedir que a escola reflita tão servilmente a sociedade, seja premiando os privilegiados e punindo os carentes, seja induzindo ao conformismo com a injustiça social e a resignação para com a vida sem dignidade sem a alegria para milhões de brasileiros (Ribeiro, 1984, p. 59).

De acordo com o autor, é observável a propensão de muitos educadores em imputar responsabilidade à família e à suposta falta de preparo com a qual as crianças provenientes das classes populares ingressam no ambiente escolar. Essa perspectiva sustenta a alegação de que as dificuldades dos alunos emanam de suas condições familiares, argumentando que as carências advindas do contexto doméstico são responsáveis pela dificuldade delas em assimilar o conteúdo educacional. Caso tal abordagem fosse amplamente adotada por todos os educadores, poderíamos inferir que a maior parte da população brasileira seria, por princípio, considerada ineducável, haja vista que apenas uma minoria desfruta de condições financeiras favoráveis e acesso a oportunidades culturais.

É pertinente salientarmos que a escola pública não tem reconhecido adequadamente seu corpo discente, composto em grande parte por alunos provenientes da classe trabalhadora e setores populares, configurando-se, assim, em uma instituição voltada, predominantemente, para uma minoria. Essas crianças, frequentemente submetidas a condições precárias, demonstram notável resiliência ao empregar sua inteligência na busca pela sobrevivência, assumindo tarefas e responsabilidades complexas, como o cuidado de irmãos mais novos, enquanto os pais se dedicam ao trabalho. Entretanto, ao adentrarem o ambiente escolar, percebem-se destituídas da mesma preparação desfrutada por seus pares cujas realidades sociais divergem substancialmente das suas.

Aí está, pois, nossa tarefa nacional no campo da educação. É tão somente criar uma escola verdadeiramente pública. Vale dizer, uma escola para o povo, uma escola honesta que tenha como tarefa encarar e vencer as dificuldades objetivas que a maioria do alunado enfrenta, para alcançar um desempenho eficaz na educação (Ribeiro, 1984, p. 69).

A grande maioria dos pais e responsáveis pelos estudantes matriculados na rede pública de ensino compõe-se de trabalhadores que não foram beneficiados pela oportunidade de frequentar instituições educacionais de qualidade e aprimorar seus conhecimentos. Esses indivíduos, por sua vez, foram também vítimas dos descasos das políticas educacionais implementadas no Brasil. Como resultado, encontram-se em situação de incapacidade para prover o material didático exigido pelas escolas, assim como para acompanhar as atividades escolares de seus filhos, seja no âmbito do ensino, seja no estímulo ao estudo. A significativa parcela dessas famílias enfrenta dificuldades para se fazer presente no ambiente doméstico ou

participar das atividades escolares, uma vez que se veem envolvidas em jornadas extensas de trabalho e na tarefa premente de prover o sustento familiar. Esse cenário é reflexo das profundas desigualdades e da exploração do trabalhador que caracterizam a realidade brasileira, uma sociedade que, segundo Ribeiro (1984), carrega consigo cicatrizes e malformações históricas que demandam reconhecimento e denúncia para que possam ser superadas.

À medida que consideramos contextos internacionais, observamos países como Paraguai e Bolívia enfrentando desafios relacionados ao ensino da língua, motivados pela coexistência de diversos dialetos. No entanto, o Brasil, detentor de uma uniformidade linguística, embora marcada por adaptações brutais decorrentes de sua história colonizadora e escravocrata, ainda assim não logrou êxito em promover o domínio da língua portuguesa entre sua população. Esse desafio transcende a esfera da alfabetização, estendendo-se à capacidade interpretativa e crítica da língua, visando utilizá-la como instrumento de emancipação. Como pontuado por Ribeiro (1984), o fracasso educacional brasileiro, caracterizado pela incapacidade de estabelecer uma escola pública abrangente e eficiente, é paralelo à incapacidade de organizar a economia, de modo a assegurar trabalho e alimentação para todos.

O Brasil não atribui prioridade à educação de sua população. Essa constatação reflete a realidade. Os recursos destinados ao setor não são suficientes para proporcionar uma educação de qualidade a crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Nesse contexto, um país que favorece a economia em detrimento da exploração da mão de obra de sua população não demonstra interesse substantivo na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A redução de investimentos na educação se configura como uma sentença que predispõe a população a formas de trabalho que evocam reminiscências da escravidão, ainda que sob uma nova roupagem. Ribeiro (1984, p. 91) entende que “nenhum governo tem o direito de exigir excelentes resultados de um professorado que não recebe materiais didáticos nem recursos profissionais, que não se sente estimulado nem respeitado!”.

No cenário econômico, a profissão do professor também sofreu alterações. Embora tenha havido um aumento no reconhecimento financeiro, as condições de trabalho desses profissionais não foram aprimoradas, visto que são compelidos a cumprir longas jornadas de trabalho, restando-lhes pouco tempo para

aperfeiçoamento e preparação de aulas. Nesse contexto, podemos destacar, ainda, a prática de convocar indivíduos alheios à área educacional, desprovidos da experiência de sala de aula e do entendimento dos desafios escolares, para organizar e liderar o trabalho no campo do ensino, resultando em uma sobrecarga de tarefas burocráticas, desviando o foco do professor daquilo que deveria ser sua principal prioridade: a aprendizagem do aluno.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a questão da escolha e comercialização dos livros didáticos. Esse processo opera, muitas vezes, como uma máquina de interesses financeiros, beneficiando apenas uma pequena minoria. A seleção e a oferta de livros ao professor nem sempre se submetem a testes de eficiência e aplicabilidade no contexto da escola pública, resultando em despesas excessivas e pouco eficazes para a realidade escolar.

Segundo Ribeiro (1984, p. 33), o sistema de educação pública encontra-se sob constante ameaça de adaptar ou substituir a atuação do professor por novas tecnologias, fenômeno que resulta na desvalorização da profissão docente.

Outra novidade recente é a de propor a modernização do nosso sistema educacional através da adoção de recursos audiovisuais. Há quem veja a escola substituída, nos próximos anos, por redes ou rádios ou, melhor ainda, por cadeias de televisão. Compreende-se que essa seja a ótica dos promotores desses programas de tele-educação ou educação cibernética, porque esse é o seu negócio (Ribeiro, 1984, p. 33).

O autor enfatiza a eficácia do professor enquanto figura presente, capaz de compreender as necessidades reais dos alunos e proporcionar-lhes acesso ao conhecimento. Salientamos que o trabalho docente é mais eficiente ao atender às especificidades, às carências e às necessidades individuais dos alunos, revelando-se, ainda, um recurso didático mais econômico em comparação à proliferação de tecnologias educacionais.

Outro aspecto abordado é a vertente do ensino profissionalizante, amplamente defendida. Ribeiro (1984) argumenta que, ao privilegiar o ensino de uma profissão nas escolas públicas brasileiras, um tempo valioso que antes era dedicado ao desenvolvimento da leitura foi desperdiçado. Destaca, ainda, que apenas com o estímulo ao conhecimento do universo das letras e do conhecimento é possível formar trabalhadores capazes de tomar decisões sobre suas áreas de atuação e aprimoramento.

Conforme Ribeiro (1984), a escola pública revela-se antipopular ao favorecer os estratos mais afortunados da sociedade em detrimento daqueles que mais necessitam, notadamente os alunos oriundos das camadas populares. Para ele, a instituição escolar deve ajustar-se às reais demandas dos estudantes, superando as disparidades sociais, enaltecendo a pluralidade de saberes e culturas, e proporcionando aos menos privilegiados a capacidade de aprimoramento. Além disso, defende a disponibilidade de vagas em quantidade suficiente para evitar a exclusão de qualquer sujeito do ambiente escolar.

Por fim, Ribeiro (1984) imputa às autoridades e aos governantes a responsabilidade pelo descaso educacional. Todavia, ele enfatiza que a escola, os professores e a sociedade em geral devem lutar por uma escola democrática. Portanto, esses atores precisam empregar esforços e engajar-se na busca por uma escola democrática, capaz de atender e suprir as necessidades da população brasileira, promovendo a igualdade e valorizando o indivíduo.

2.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O ACESSO À LEITURA NO BRASIL

Considerando historicamente a presença da leitura nas sociedades ao longo do tempo, este estudo tem como foco o recorte temporal correspondente à Era Moderna e o processo de acesso e popularização da leitura no contexto brasileiro.

Zilberman (1999) explica que a história da leitura está intrinsecamente relacionada às possibilidades de seu exercício. A autora argumenta que há uma conexão entre a expansão da sociedade capitalista e o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma simultânea.

De acordo com Zilberman (1999), a escola é, na sociedade moderna, a instituição por excelência na qual ocorre o processo de ensino da leitura. Ela ressalta que a instituição escolar é o espaço no qual indivíduos habilitados, preparados para o exercício da profissão de educadores – os professores –, desempenham suas funções pedagógicas.

Para além do âmbito escolar, a trajetória da leitura se entrelaça com uma técnica específica e com o emprego de tecnologia. No que tange à técnica, Zilberman (1999) aborda a escrita como um código reconhecido e aceito pela

comunidade, utilizado para regular as interações sociais. No curso da história humana, essa técnica demandou a implementação de tecnologias para a fixação da escrita em um suporte físico, cujas manifestações variaram ao longo do tempo, culminando nas tecnologias contemporâneas.

A fixação dos códigos em meios físicos permanentes, ao longo de séculos, culminou na necessidade de profissionais especializados, dada a especificidade desse trabalho, restrito a poucos indivíduos que dominavam técnicas de entalhe e detinham a destreza necessária. Segundo Zilberman (1999), a realidade desse labor restrito, individualizado, especializado e de circulação restrita persistiu até o século XV, experimentando uma ampliação significativa com o advento da tipografia, que aprimorou a produção e a disseminação de textos impressos em larga escala.

Embora a autora rememore a presença da escola nas antigas sociedades grega e romana, o desenvolvimento da escrita pelos sumérios, a limitada apropriação da leitura por uma parcela reduzida da população e o advento da tipografia, foi na sociedade moderna que o acesso a essas habilidades se tornou preeminente, especialmente “quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para acumulação do capital financeiro” (Zilberman, 1999, p. 2).

A tese que associa a história da leitura à história das possibilidades de ler, fundamenta-se na consideração de diversos fatores:

A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora. Mas, para que isso ocorra, é preciso: - que a escola seja atuante, isto é, que se valorize a educação enquanto fator de ingresso à sociedade e ascensão; - que a escrita seja, ela mesma, considerada um bem, propriedade que atesta a existência de outras propriedades (talvez não seja um acaso que se assegure a propriedade por intermédio de uma escritura, que o dinheiro circule como papel e se traduza em investimentos - letras); - que se julgue a impressão de textos escritos um negócio lucrativo. Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista (Zilberman, 1999, p. 2).

Nesse sentido, a autora entende que o acesso à leitura adquiriu importância após as condições e necessidades materiais para a eficácia do modo produtivo se consolidarem. Nesse contexto, tanto os líderes da sociedade quanto muitos indivíduos passaram a buscar a alfabetização, sendo a escola a instituição responsável por proporcionar esse instrumento, tornando-se um critério para o ingresso dos sujeitos na sociedade e um meio de distinção social.

Assim, o ingresso no universo letrado tornou-se um fator distintivo, elevando o ato de ler a uma necessidade e um ideal a ser alcançado para o progresso tanto da sociedade quanto do indivíduo. Conforme Zilberman (1999), o sujeito não leitor é retratado como primitivo, necessitando alcançar a habilidade da leitura para superar sua condição de inferioridade e conquistar sua inserção no mundo civilizado.

A literatura brasileira, de acordo com Zilberman (1999), proporciona exemplificações desse anseio pela leitura como meio de ascensão social. Personagens buscam na leitura a entrada na sociedade e alcançam êxito, constituindo uma alegoria que, em certa medida, reflete a realidade do Brasil no início do século XX. Essa narrativa é, em parte, uma manifestação da importância atribuída à leitura para o processo de modernização do país, sendo que, para as classes dominantes, altos índices de analfabetismo representam o fracasso desse processo.

Ao explorar aspectos correlatos à realidade histórica e aos processos da história da leitura no Brasil, Zilberman (1999) destaca a natureza dialética da leitura, que perpassa a literatura e a educação escolar voltada para o aprendizado, a valorização e a consolidação da leitura. Sobretudo no início do século XX, diversas políticas para o desenvolvimento da leitura, com o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo, foram elaboradas, propostas por diferentes categorias profissionais e governos.

Diante do exposto, podemos afirmar que a tese apresentada por Zilberman (1999) evidencia que o acesso à leitura no Brasil está intrinsecamente relacionado à modernização do país, bem como vinculado à ideia de progresso e triunfo nacional. Nesse contexto, a implantação do modo de produção capitalista impulsionou políticas educacionais voltadas para a democratização da escola e o aprimoramento do ensino, enaltecendo a pátria e prometendo que, ao adentrar o mundo das letras, o Brasil estaria à altura de uma nação moderna, desenvolvida.

2.4 POLÍTICAS DE LEITURA NO BRASIL: A EVOLUÇÃO DO ACESSO AO UNIVERSO DAS LETRAS

Segundo a análise de Jorge Nagle (1974), os desdobramentos históricos associados à transição do sistema agrário para o industrial e à modernização do

Brasil estão diretamente vinculados a um significativo interesse e à necessidade de estabelecer novos padrões sociais, bem como uma instituição capaz de instruir os indivíduos para a consolidação desses padrões em prol de uma nação moderna.

Nesse contexto, a escola e o processo de escolarização emergem como instrumentos de difusão dos novos valores culturais benéficos à sociedade capitalista em ascensão, resultando em dois fenômenos destacados pelo autor, que esclarecem as políticas educacionais e, conseqüentemente, as práticas de leitura e escrita no país: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

Conforme Nagle (1974), nas primeiras décadas do século XX, perpetuou-se a formulação de abordagens pedagógicas que apontaram caminhos para a efetiva formação do novo cidadão brasileiro, baseando-se na crença que:

[...] pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (Nagle, 1974, p. 101).

Observamos, assim, a implementação, ao menos em termos legais, de reformas educacionais em diversas regiões do país, acompanhada por um processo lento e gradual de construção de escolas nas primeiras décadas do século XX. Dessa forma, a escolarização emergiu como um meio propulsor do desenvolvimento do país, favorecendo sua modernização e possibilitando a aquisição de direitos políticos, uma vez que, conforme Nagle (1974), a Constituição Federal da época vedava o voto aos analfabetos.

Com base nessas considerações, compreendemos que as políticas de leitura no Brasil tinham como objetivo não apenas erradicar o analfabetismo, como também combater os males associados a ele, tais como a carência de uma cultura cívica e a ausência de participação na vida política. Sob essa premissa, foram desenvolvidas políticas educacionais que visavam à expansão do ensino e ao acesso à escola, bem como à assimilação de correntes pedagógicas estrangeiras, a implementação de programas de ensino, movimentos pró-alfabetização e aprimoramento da formação docente. Essas iniciativas, além das reformas estaduais, ganharam destaque, sobretudo durante o período da Primeira República.

Neste momento, não nos compete detalhar tais políticas, uma vez que essas serão objeto de discussão do próximo capítulo. Entretanto, é necessário abordarmos,

previamente, as perspectivas de leitura como ferramenta para a formação crítica, a fim de analisarmos, posteriormente, as políticas educacionais e avaliarmos a efetividade – ou a falta dela – da formação crítica por meio do letramento literário.

2.5 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Como previamente discutido, dentre as instituições que desempenham papel fundamental na consolidação e sustentação da sociedade contemporânea, a escola tem ocupado uma posição de destaque desde o início do século XX. Contudo, é importante reconhecermos que, sem a colaboração da família nuclear, as instituições educacionais enfrentariam obstáculos significativos na tarefa de formar leitores.

A formação de leitores está intrinsecamente ligada a essas instituições, sendo o ambiente familiar doméstico considerado elemento essencial nesse processo. Para Rodrigues (2016), o desejo da criança pela leitura é cultivado primariamente no seio familiar, mediante o contato constante com livros e a prática da escuta literária. Essa autora explica que a criança que observa seus pais manipulando livros e dedicando horas à leitura é propensa a internalizar o hábito de ler.

Rodrigues (2016) discute, à luz do pensamento de Bourdieu, o conceito de *habitus*, mostrando que a formação de leitores está ligada ao ambiente familiar. Uma criança criada em uma família imersa na cultura letrada, em que os pais cultivam o hábito de leitura, mantêm uma presença constante de livros em casa, frequentam livrarias e bibliotecas, tem maiores probabilidades de desenvolver-se como leitora. Nesse contexto, a leitura não apenas se configura como uma atividade isolada, como também um elemento integrado à vida cotidiana, tornando-se parte intrínseca da experiência da criança. Assim sendo, a influência dos hábitos de leitura dos pais molda a maneira como os filhos abordam o livro e a leitura, resultando em uma perspectiva diferenciada quando comparada a ambientes familiares nos quais a leitura é tratada de maneira esporádica ou não incorporada à rotina familiar (Rodrigues, 2016, p. 33).

É relevante observarmos, considerando as ponderações de Rodrigues (2016), que o desenvolvimento da leitura na infância, quando cultivado no seio familiar,

transcende a simples prática de ler. Para a autora, o envolvimento da criança na audição de músicas e histórias de potencial lúdico desperta o interesse pela leitura.

Com base nesses pressupostos, podemos considerar que os processos de interação com livros e a prática da escuta literária representam elementos fundamentais para estabelecer a aproximação, o interesse e a conexão da criança com a leitura. Esse primeiro contato, anterior à sua iniciação no ambiente escolar, propicia a ela familiaridade com a linguagem artística literária, o que lhe proporciona momentos de identificação, estranhamento, estímulo criativo e percepção de diferentes estruturas narrativas, para além das que permeiam sua realidade imediata.

Em tese, ao ser exposta à prática da escuta literária desde a tenra idade, a criança chega à escola com um maior interesse pelos temas abordados, apresentando, conseqüentemente, comunicação e expressividade desenvolvidas, criatividade aguçada e curiosidade apurada.

A perspectiva de Rodrigues (2016) acerca da relevância da participação familiar na formação do leitor remete ao conceito de capital cultural, conforme exposto por Bourdieu (1998, 2012). Este último evidencia a vantagem experimentada por crianças que têm o privilégio de conviver com uma família imersa na cultura letrada e que oferece acesso a manifestações culturais reconhecidas como de qualidade pela sociedade.

Entretanto, é válido recordarmos a tese de Ribeiro (1984), de que não é justo imputar à família a responsabilidade pela carência de oportunidades na formação do capital cultural de seus filhos, considerando que os próprios pais foram privados dessas mesmas oportunidades. A realidade social e econômica enfrentada por essas famílias – por conseguinte, pelas crianças –, revela frequentemente uma condição de marginalização social. Essas famílias veem-se compelidas a enfrentar uma existência marcada pela escassez de recursos, sendo obrigadas a priorizar a subsistência, o que inviabiliza investimentos em atividades culturais, lazer e aquisição de livros, por exemplo. Ademais, não podemos ignorar as dificuldades enfrentadas por muitos pais em acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, dada a necessidade de dedicar a maior parte de seu tempo ao trabalho.

Cumprе salientarmos que o propósito desta dissertação reside em apresentar as reflexões de estudiosos acerca dos temas abordados, sem a pretensão de emitir julgamentos sobre a validade ou invalidade de determinadas perspectivas.

2.6 INTERFACES DA LEITURA: LITERATURA COMO CONEXÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

De acordo com Soares (2020), o conceito de letramento surgiu por volta da década de 1980, sendo que apenas alguns anos após esse período começaram as análises e publicações buscando definir e distinguir o termo, contrastando-o, muitas vezes, com a alfabetização e, em certa medida, com o analfabetismo. Para elucidar essa distinção, é válido recorrermos às considerações da autora sobre a alfabetização, entendida como o ato de instruir alguém a ler e/ou escrever. O letramento, por sua vez, não se limita a essa aquisição técnica, pois demanda a incorporação de práticas sociais que exijam a utilização da leitura e da escrita. Como salienta Soares (2020, p. 20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Sob essa perspectiva, o letramento relaciona-se com a concepção da leitura e escrita como práticas sociais, ou seja, com o uso da tecnologia de leitura e escrita para estabelecer e participar ativamente de relações sociais. Ao analisar a definição de letramento, Soares (2020) enfatiza que esta é uma condição alcançada pelo indivíduo por meio de diversas formas de leitura e escrita em diferentes linguagens.

Para uma melhor compreensão desses conceitos, recorreremos ao poema "O que é letramento", de Kate M. Chong, citado por Soares (2020, p. 41):

O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura a luz de vela
ou lá fora, à luz do sol

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Monica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.

Nesse contexto, ao abordarmos a leitura crítica, constatamos sua interconexão com o conceito de letramento, uma vez que ambos delineiam uma visão de continuidade, de perpetuidade das transformações promovidas pela educação sob uma perspectiva emancipatória, e pelas oportunidades de avanço que essa educação possibilita consolidar.

Segundo Soares (2020), no cenário brasileiro, os resultados das pesquisas acerca do nível de letramento entre jovens e adultos são escassos, destacando-se

[...] a tendência de considerar como *alfabetizado* (o termo mais adequado seria *letrado*) o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4ª série do ensino fundamental com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais (Soares, 2020, p. 57, grifo do autor).

Entretanto, para que o letramento se efetive, algumas condições são imprescindíveis. Essas condições envolvem a escolarização da população, um ensino que vá além da mera decodificação de letras, direcionando os indivíduos para os contextos sociais da leitura. Outra condição apontada por Soares (2020) é a imprescindibilidade de disponibilidade de material de leitura. A circulação desses materiais e a presença de espaços de leitura, bibliotecas, livrarias e políticas públicas para a democratização do acesso à leitura são consideradas condições fundamentais para que os indivíduos, além de alfabetizados, imersos em ambientes letrados, alcancem o *status* de letrados.

O letramento, enquanto prática social, ostenta considerável potencial para possibilitar a participação ativa do indivíduo em seu contexto social (Soares, 2020). Em nossa interpretação, revela-se como um método de leitura que articula as percepções essenciais para a capacidade de intervenção dos indivíduos naquilo que os oprime.

2.7 LETRAMENTO E LEITURA CRÍTICA

Segundo Soares (2020), Paulo Freire foi um dos pioneiros na descrição do letramento como uma possibilidade revolucionária, uma vez que, sob essa perspectiva, o indivíduo letrado torna-se capaz, por meio da leitura e da escrita, de conscientizar-se de sua realidade e transformá-la.

Como discutido anteriormente, Freire (1998) aborda a educação libertária, na qual o educando, por meio da formação recebida, é capacitado a realizar uma reflexão crítica sobre as práticas passadas e presentes, buscando aprimorar suas abordagens no futuro.

Apesar de compreendermos a importância de introduzir o indivíduo ao universo da leitura desde a mais tenra idade, é na esfera escolar que o processo de alfabetização e letramento se desenvolve com maior ênfase. Segundo Freire (1998), a leitura é uma operação intelectual complexa, desafiadora, mas gratificante. O autor pondera que ler é "procurar ou buscar a compreensão do lido" e que o ato de "ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão" (Freire, 1998, p. 20).

Na instituição escolar, tanto os educadores quanto os alunos têm o direito de participar de atividades de leitura autênticas, nas quais suas construções de significado sejam relevantes. A eficácia das oportunidades de leitura é maximizada quando a abordagem é aberta e crítica, adaptada ao nível de letramento, considerando a faixa etária, os aspectos cognitivos e o desenvolvimento individual de cada estudante, assim como seus interesses. Nesse contexto, o professor cumpre papel relevante ao avaliar os passos subsequentes rumo ao letramento, com vistas a uma abordagem reflexiva e crítica (Freire, 1998).

A instituição escolar tem a responsabilidade de estimular o gosto pela leitura e pela escrita, contribuindo, assim, para a formação de leitores. Nesse sentido, tanto

os professores quanto os alunos devem engajar-se ativamente na prática da leitura, da escrita, do pensamento crítico, e encontrar satisfação nas atividades relacionadas a essas habilidades, não apenas no ambiente da sala de aula, mas também na biblioteca e em outros espaços culturais proporcionados tanto pela escola quanto pela sociedade (Freire, 1998). É fundamental que o processo de aprendizagem da leitura transcenda as limitações físicas da escola, visto que essa é uma prática que se desenvolve ao longo de toda a vida.

Freire (1998) sustenta que o ato de estudar é uma atividade crítica, criativa e recriadora, que envolve a leitura do mundo e a leitura da palavra, sendo que a primeira precede a segunda. O autor explica que a

[...] 'leitura do mundo' é a 'leitura' que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto, e portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior mundo (Freire, 1998, p. 20).

É por meio do letramento que se realiza a interconexão entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, a articulação das habilidades individuais para a utilização da leitura e da escrita em um contexto social. Essas habilidades convertem-se em práticas sociais com potencial transformador da realidade por meio da interpretação de textos e contextos (Freire, 1998). Essa capacidade é compreendida como leitura crítica.

Durante o processo de formação, diversos elementos influenciam a maneira como os educandos aprendem a ler. As atitudes e os valores sociais que os envolvem, ainda que possam passar despercebidos, não deixam de ter significados. Como já pontuamos, não nos referimos exclusivamente à leitura de livros em seu formato convencional. As oportunidades de leitura são diversas, incluindo cartazes, propagandas, leituras verbais e não verbais, como a apreciação de obras de arte, charges, fotografias, dentre outras. Contudo, é principalmente na escola, por meio dos professores, que as informações sobre a prática da leitura, seus diferentes aspectos e objetivos, são transmitidas.

A leitura crítica é formada a partir das experiências prévias do leitor, resultando em uma compreensão mais profunda e autônoma. Em contrapartida, a leitura mecânica restringe-se à decifração do conteúdo, desprovida de significado

latente. A habilidade de leitura crítica se revela como um elemento essencial para a compreensão do mundo e a tomada de decisões fundamentadas.

A leitura verbal não ocorre de forma isolada, sendo precedida por um envolvimento compreensivo e uma reconfiguração consciente da realidade. A leitura crítica, nesse contexto, abala as convicções íntimas do indivíduo, provocando questionamentos e inquietações transformadoras. Inicialmente, surge uma agitação interior, seguida de uma reflexão profunda, que realinha o universo interno do sujeito. Essa jornada culmina em uma práxis consciente, resultando em uma transmutação subjetiva, embora não definitiva. Portanto, a leitura crítica é marcada por sentimentos intensificados, reflexões fecundas e questionamentos, desafiando os fundamentos do conhecimento estabelecido e instigando mudanças internas que persistem em constante reavaliação à medida que o sujeito lê e reinterpreta o mundo (Freire, 1998).

Com base na perspectiva freiriana, a formação de leitores de inclinação crítica não atribui à instância educativa a responsabilidade de interpretar e raciocinar em nome dos educandos. Em vez disso, os discentes, mediante suas próprias vivências e explorações, atribuem significados pessoais àquilo que leem e às visões que contemplam.

2.8 A LITERATURA E SEU POTENCIAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR ANALÍTICO

Ao analisarem as contribuições de Herbert Marcuse e a estética da arte, Chaves e Ribeiro (2014) esclarecem que a literatura, enquanto expressão artística, tem a capacidade de comunicar ao leitor verdades que, inicialmente, podem não ser perceptíveis, ampliando a percepção do indivíduo em diversas temáticas. Nesse contexto, a literatura, enquanto manifestação humana que, por vezes, desafia o padrão hegemônico e o *status quo*, pode revelar contradições ocultas pela sociedade e pelo modo de produção, contribuindo para a formação do pensamento crítico e do posicionamento político dos agentes sociais.

Para Chaves e Ribeiro (2014, p. 15), na arte, especialmente na literatura, "os personagens são apresentados como tipos que representam as tendências objetivas do desenvolvimento da sociedade", refletindo as características da humanidade; e o mundo da ficção, no qual os enredos se desdobram, não é simplesmente uma ilusão

ou fantasia, e sim uma representação da verdadeira realidade, comprometida com a emancipação dos seres humanos. Dessa maneira, segundo as autoras, "a arte aliena os indivíduos de sua existência funcional e instiga outra sensibilidade, imaginação e razão, pressupondo um grau de autonomia em relação à realidade dada" (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 16).

Ao entrelaçar elementos de resistência aos processos educativos que tendem a reduzir o indivíduo a um mero receptor, a literatura, como produção cultural humana, medeia uma nova consciência nos seres humanos. Essa mediação propicia a emergência de uma sensibilidade renovada e uma razão alternativa, desafiando as lógicas e estruturas estabelecidas e invertendo-as de maneira a permitir que o indivíduo confronte as lógicas incorporadas das instituições dominantes. Como argumentam Chaves e Ribeiro (2014, p. 16): "Ela [literatura] não muda a sociedade, mas é capaz de transformar a consciência daqueles que modificam o mundo. Isso porque indica um princípio de realidade incompatível com a coerção política e psíquica".

Destarte, a formação do leitor crítico, desde os estágios iniciais da vida e no processo de iniciação ao letramento, surge como uma atividade essencial dentro da concepção de educação e escola apresentada. Ler, especialmente de maneira crítica, não se resume apenas a obter acesso ao conhecimento por meio da linguagem escrita; é também explorar outras perspectivas de vida que têm o potencial de desafiar as estruturas que se apresentam na especificidade da sociedade capitalista.

Na perspectiva da leitura crítica, a literatura desempenha papel fundamental. Observamos que, quanto mais cedo a criança entra em contato com a literatura, mais cedo ela desenvolve a capacidade de estranhar as lógicas sociais que permeiam a modernidade e suas contradições. Na escola, o letramento e a literatura podem contribuir para formar leitores que questionem a realidade, exercitem o pensamento lógico, explorem a imaginação, a criatividade e a capacidade analítica, além de propiciar a reflexão sobre outras formas de organização social e a adoção de diferentes concepções de vida e de mundo.

A literatura transcende a simples manipulação de palavras, pois tem o poder de moldar vidas e realidades. Atua no desenvolvimento da fantasia e da imaginação, proporcionando vivências de diferentes experiências e incitando os leitores a refletirem sobre sua realidade cotidiana.

Como manifestação artística, é universal, levando homens e mulheres a identificações e rompimentos. Os personagens são apresentados como objetivações da sociedade, representando a humanidade de maneira universal. A interação entre o particular (personagens) e o universal (humanidade) pode proporcionar ao indivíduo uma nova consciência, uma vez que, ao mediar verdades em sua composição, a literatura abala a realidade com seu "mundo fictício, que não é mera ilusão, nem fantasia, e nem aparência de realidade, aparece como verdadeira realidade, comprometida com a emancipação" (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 16).

Sob esse prisma, a literatura consiste em uma fonte inesgotável de conhecimento, que pode ser utilizada para prazer e diversão, exercendo um papel pedagógico ao ampliar a capacidade de criação, produção textual e aprimoramento do vocabulário individual. Além disso, ela favorece o processo de introspecção, reflexão, desenvolvimento do senso crítico e formulação de conceitos individuais.

Segundo as autoras,

Marcuse (1977/1999) entende que a arte realiza o combate ao fetichismo das forças produtivas e da servidão do indivíduo diante das condições objetivas de dominação, ou seja, ela é crítica à realidade empírica, a aparência da realidade, pois é capaz de transcender as faculdades simbólicas hegemônicas e apresentar mediações ocultas (Chaves; Ribeiro, 2014, p. 16).

Nesse sentido, dado seu potencial libertador, a literatura contribui para formação da subjetividade humana, para o processo de aquisição de conhecimento e estabelece conexão com a cultura e os bens culturais. Ela proporciona ao indivíduo conhecimento, protagonismo e emancipação, especialmente quando abordada sob uma perspectiva crítica.

2.9 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO E DE HABILIDADES PARA O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Souza e Cosson (2006) sustentam a ideia de que a literatura torna o mundo compreensível ao converter sua materialidade em formas profundamente humanas e ao transportar o leitor para uma percepção diferenciada da realidade. Com base nessa compreensão, esses autores definem letramento literário como o "processo

de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Souza; Cosson, 2006, p. 103), proporcionando ao indivíduo uma inserção privilegiada no universo da escrita.

O letramento literário não se restringe à habilidade de ler textos literários, posto que engloba uma experiência enriquecedora, que confere significado ao mundo por meio das palavras, ultrapassando limites e revelando as camadas de informação contidas no texto. Nessa perspectiva, os autores enfatizam que a

[...] construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos (Souza; Cosson, 2006, p. 103).

Cosson (2007) sublinha a importância de as famílias compreenderem que o processo de letramento tem início na infância, enfatizando o papel fundamental das histórias narradas por elas nesse contexto. A criação de um ambiente propício à leitura em cada lar é essencial, sendo que o contato regular e a escuta atenta, quando cultivados diariamente, podem instigar no indivíduo o gosto pelos livros e pela literatura, transformando-se eventualmente em um hábito diário, mesmo antes de dominar a leitura de forma autônoma. Contudo, assevera o autor, a escola é o *locus* de referência onde ocorre efetivamente o processo de letramento literário.

Ele pondera que é no exercício da leitura e escrita de textos literários que se evidencia a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade (Cosson, 2007). E ainda, é por meio da prática da escrita e leitura literária que o indivíduo não apenas adquire conhecimento sobre a vida, mas também vivencia essa experiência. Nesse sentido, argumenta que a potência da literatura e do letramento literário justifica um comprometimento mais profundo com eles nas instituições escolares:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização (Cosson, 2007, p. 17).

Todavia, constatamos que os procedimentos de leitura literária ainda prevalentes nas escolas brasileiras estão aquém do ideal. A ausência de programas de leitura e o acesso limitado a livros paradidáticos comprometem significativamente a capacidade imaginativa, interpretativa e reflexiva de crianças e adolescentes. Cosson (2007, p. 22) explica que, no Ensino Fundamental:

[...] predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido.

Nesse sentido, o tratamento dispensado à literatura nas escolas é igualmente empobrecido, reduzindo-se a um estudo cronológico superficial, que apresenta fragmentos para corroborar características de escolas e gêneros literários. Na visão do autor, o ensino de literatura nas escolas tem falhado como meio de formação dos estudantes, deturpando suas funções, que, dentre outras, consiste em construir e reconstruir a humanização.

Partimos da premissa de que a escola desempenha papel central no processo formalizado de letramento e letramento literário. Desse modo, a cooperação entre a comunidade escolar e as famílias é indispensável, uma vez que essa colaboração pode trazer benefícios expressivos para os educandos. Ao concebermos a escola como uma parceira no desenvolvimento do repertório de cultura letrada da criança, tanto pais quanto alunos podem adquirir uma visão mais abrangente do potencial educacional proporcionado pela leitura, colaborando de forma conjunta para aprimorar seus conhecimentos literários.

A interação entre a instituição escolar e os professores, visando instigar uma reflexão profunda sobre as práticas de leitura, pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Considerando essa questão, Souza e Cosson (2006) concebem a leitura e o estudo de textos literários em sala de aula como instâncias fundamentais do processo de escolarização, nas quais são identificadas possibilidades de compreensão e transformação do mundo.

As variáveis que afetam a promoção da leitura, do letramento literário e do apreço à literatura acabam por comprometer a potência revolucionária dessa linguagem, minando, assim, seu papel humanizante e humanizador, conforme

ponderado por Cosson (2007). Portanto, a formação de leitores literários críticos relaciona-se com o comprometimento com a educação e a promoção da leitura, iniciando-se no âmbito familiar e consolidando-se no ambiente escolar, de modo que a leitura se estabeleça como um hábito.

Embora não seja nosso propósito apresentar procedimentos específicos de leitura literária na escola, é relevante destacarmos que as experiências descritas por Cosson (2007) e Souza e Cosson (2006) representam possibilidades enriquecedoras para a formação de leitores capazes de, inseridos em seu meio, construir relações mais sólidas com o mundo, pautadas pelo pensamento crítico.

2.10 LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO LITERÁRIO: O OFÍCIO DO PROFESSOR E A ANTINOMIA ESCOLA E MÍDIAS

À luz do exposto, ao considerarmos a relevância inerente à leitura crítica e ao letramento literário, é preciso realizarmos uma análise empiricamente fundamentada acerca de como a prática leitora se desenrola na contemporaneidade, bem como avaliarmos a influência das mídias no processo de aquisição de habilidades e nos hábitos de leitura.

A leitura crítica emerge como uma habilidade essencial, proporcionando aos indivíduos a capacidade de assimilar tanto as dimensões monumentais dos eventos históricos quanto as sutilezas cotidianas manifestadas nos gestos. Essa atividade transcende limites, desvelando não apenas a semântica linguística, mas também os códigos essenciais subjacentes aos gestos e às expressividades.

Cada ato de leitura percorre uma trajetória singular, enriquecida pelas diversas camadas de experiência e expectativas inerentes a cada indivíduo. A interpretação dos textos materializa-se quando um leitor se posiciona diante do vasto universo textual, tornando-se perspicaz, capaz de reconfigurar sua própria realidade.

Além dos aspectos relacionados às metodologias e abordagens curriculares da literatura na escola, discutidos por Cosson (2007), a introdução de novas tecnologias disruptivas, como computadores e celulares, no ambiente educacional, aliada à expansão de elementos da indústria cultural e da comunicação de massa, compõem um cenário que impõe desafios adicionais à concretização do letramento literário e ao ensino de literatura nas instituições de ensino.

No contexto atual, marcado pelo avanço tecnológico e pela digitalização da informação, observamos uma diminuição da prática da leitura impressa no Brasil, uma vez que grande parte da população utiliza dispositivos eletrônicos para suas interações pessoais e interpessoais. Nesse contexto, a prática da leitura tradicional vem sendo negligenciada, devido, em partes, ao crescimento significativo de aplicativos de áudio e ao estímulo a uma comunicação cada vez mais acelerada. Diante disso, o desafio contemporâneo reside na necessidade de despertar o interesse pela leitura em uma geração que, em grande medida, encontra-se envolvida pela comunicação digital.

Como destacado por Freire (1998), a atividade de leitura demanda solidão, interiorização e concentração. No entanto, observamos que os estudantes têm se distanciado dessas práticas, preferindo a fluidez e a rapidez proporcionadas pelos estímulos multimídia. Ainda de acordo com o referido autor, nesse cenário, é preciso enfrentarmos o desafio de conduzi-los a uma reflexão mais profunda, uma vez que o bombardeio incessante de informações superficiais não resulta em conhecimento duradouro. Isso porque, a exposição contínua a novos conteúdos, sem a devida análise e crítica, contribui para a dissipação rápida das informações, impedindo a formação de uma compreensão aprofundada. Essa abordagem fragmentada, desprovida de seleção e aprofundamento, compromete a capacidade dos receptores de engajarem-se de maneira reflexiva e crítica com o material apresentado.

As práticas de leitura e escrita no ambiente digital e multimodal contemplam uma ampla gama de linguagens, introduzindo vigorosas inovações em suas interfaces. A proficiência do leitor contemporâneo não se limita a uma única plataforma, como as convencionais versões impressas, mas se estende a múltiplas mídias, tanto físicas quanto virtuais, que permeiam o universo *online*. Assim, ao promoverem a exploração dos vastos horizontes da era digital, os docentes precisam se atentar para a necessidade de orientar os alunos sobre a importância de selecionar oportunidades de leitura nas mídias digitais que proporcionem experiências significativas. Além disso, é essencial despertar o interesse dos alunos para a realização de pesquisas fundamentadas em conteúdos relevantes e de natureza científica, contribuindo positivamente para sua formação. Esse estímulo visa fomentar debates que abordem a interseção entre o campo da literatura e o domínio das tecnologias.

Atualmente, a leitura é reconhecida como médio de acesso a um arcabouço de saberes sobre a realidade circundante. Sob a influência das tecnologias, a prática da leitura se transforma, promovendo o desenvolvimento dos leitores por meio do intrincado entrelaçamento entre a escola, os educadores, as famílias, os recursos digitais e os próprios leitores. Destarte, uma aliança sólida e estratégica, guiada pelo uso cauteloso das tecnologias e orientada pela família, pela escola e pelos professores, é essencial para mediar a realidade tecnológica e midiática, que nem sempre prioriza o conhecimento científico.

A partir dessa intervenção pedagógica, é possível que o contato com as mídias resulte em um processo de aprendizagem proveitoso, harmoniosamente alinhado com a sociedade letrada. Ressaltamos, no entanto, que as mídias e a tecnologia não estão de forma alguma aptas a substituir a presença do professor. Isso se deve ao fato de que, neste estudo, discutimos a importância da capacidade analítica, crítica e reflexiva de um profissional preparado para lidar com questões relacionadas à formação humana.

Para Rojo (2004), o estado de letramento e a experiência da leitura na esfera da vida cotidiana e da cidadania são fundamentados em um amplo panorama que transcende a mera ação superficial de ler. Essa experiência implica profunda capacidade de interpretar textos, estabelecer conexões com outros discursos e contextualizá-los no tecido da realidade social. Isso envolve um constante diálogo com os textos e a busca pela compreensão de seus significados mais profundos. Além disso, é necessário considerarmos as práticas de leitura mutáveis e contextualizadas que permeiam o tecido da existência, exigindo habilidades leitoras específicas para cada situação.

Não podemos negar a onipresença da tecnologia em nosso cotidiano, inclusive no ambiente escolar. Entretanto, é plausível estabelecermos uma correlação entre o ato de leitura e o exercício da criticidade. A tarefa consiste em guiar o aluno para discernir a relevância das informações oferecidas, cotejando o valor desses conteúdos em sua formação acadêmica e pessoal. É preciso conscientizá-lo sobre os perigos associados à leitura de textos destituídos de veracidade, a exemplo das *fake news*, que consistem em um grave desfavor à sociedade. Alternativamente, é viável direcionarmos o acesso a conteúdos pertinentes, por meio de bibliotecas virtuais, promovendo a aquisição de conhecimento substantivo e evitando a absorção de meras informações supérfluas.

Notamos que a educação orientada para a tecnologia transcende os limites estritamente técnicos do conhecimento, configurando-se não como uma empreitada solitária de leitura e reflexão atribuída exclusivamente ao docente, e sim como uma colaboração enriquecedora que ultrapassa as barreiras entre professor e aluno. O papel do educador se destaca como catalisador do saber, promovendo ambientes propícios para o desenvolvimento tecnológico futuro de uma nação.

Importa sublinharmos que a diversidade de modalidades leitoras coaduna-se com a formação do leitor, estabelecendo fundamentos sólidos e enriquecendo sua compreensão. A existência de leituras múltiplas fomenta uma rica alquimia mental, propiciando a elaboração de interpretações subliminares, aquelas que residem nas entrelinhas do texto. Essa dinâmica promove uma emancipação no ato de leitura, desencadeando um processo de análise crítica não apenas do texto em si, mas também de sua relevância para a construção sociocultural do leitor. Assim, a prática da leitura integra-se harmoniosamente ao desenvolvimento humano, ressaltando a intrínseca importância para a compreensão dos diversos arquétipos de leitores presentes em diferentes contextos.

Podemos afirmar que a pluralidade de tipologias leitoras tem experimentado uma expansão marcante ao longo da tecitura histórica. Nessa esfera abrangente, destacam-se, habilmente, o leitor versado na decodificação das nuances imagéticas, como desenhos, pinturas e fotografias, assim como o leitor meticuloso diante da palavra impressa, analisando-a nos intrincados meandros de jornais e revistas. Da mesma forma, emerge o leitor destemido perante os complexos domínios de gráficos, mapas e codificações, assim como o leitor ávido pela apreensão da paisagem urbana, que se projeta sob a égide dos signos e símbolos da metrópole moderna. E ainda, figura o leitor-espectador absorvido pelas imagens em efêmero movimento, predominantemente manifestas nas telas do cinema, televisão e vídeo. Como corolário da contemporaneidade, integram-se, por fim, o leitor explorador das imagens geradas pela computação gráfica e o leitor envolto por textos literários que transmigram das páginas de papel para a sofisticada magia das telas eletrônicas (Santaella, 2004).

Ao considerarmos todas essas nuances, inferimos que o processo de formação de leitores críticos demanda que os docentes compreendam e absorvam essa trajetória, sendo capazes de conduzir os estudantes com generosidade, por meio de uma cativante incursão no vasto universo da escrita e da leitura. Contudo,

persiste, entre uma parcela considerável de educadores, a concepção ingênua de que a apreciação da leitura e da escrita consiste em práticas de natureza neutra e universal. Nesse sentido, a crença equivocada de que o principal desafio no processo de alfabetização resume-se à escolha criteriosa do método a ser adotado como recurso ainda se mantém (Santos; Mendonça, 2007).

Conforme Leal (2007), o professor, como agente arquetípico no tecido social, encara o conhecimento com uma consciência ávida, reconhecendo-o como uma jornada perpétua. Sua incumbência envolve a habilidosa construção de diversas abordagens didáticas, engendrando, assim, uma compreensão sólida do saber. Nesse sentido, é importante que ele se entregue de maneira integral a um constante processo de aprimoramento, liderando os aprendizes em profundos momentos de introspecção acerca dos textos e das diversas formas textuais que permeiam a sociedade.

Mediante essas ponderações, buscamos ressaltar a importância da interação entre o leitor e o ato de leitura, desmistificando a concepção de que esse processo seja tedioso e destituído de encanto. A prática de ler demanda do leitor uma atenção dedicada, de modo a surpreender-se ou não durante a imersão textual. Quando o leitor adota uma postura ativa, interagindo com o texto, compartilhando suas percepções e reflexões, ele não apenas promove experiências enriquecedoras, mas também aprimora sua capacidade analítica.

2.10.1 Leitor crítico: inserção da leitura na prática pessoal do educando

A prática de leitura, consagrada em sua forma mais tradicional, relaciona-se com a decodificação de grafemas presentes em materiais de natureza literária, como livros encadernados, periódicos e jornais. Contudo, salientamos que a leitura transcende essa concepção, abarcando um conjunto de modalidades interpretativas, que incluem a interpretação de gestos, olhares, bem como a efêmera essência do tempo e o cenário tangível do espaço.

Em determinados momentos, percorremos as páginas de um livro sem captarmos o cerne do conteúdo, evidenciando que a interação com o texto requer uma afirmação de interesse vigoroso. Para efetivar uma leitura envolvente e repleta de significado, especialmente entre os educandos, é preciso estimularmos o

interesse, permitindo que ultrapassem as palavras e valorizem as informações ocultas sob a superfície do texto, utilizando conhecimentos prévios como um guia na busca por uma compreensão imersiva e detalhada (Martins, 2006).

A leitura, intrincada em sua essência, configura-se como um componente inalienável do cotidiano, expandindo as fronteiras do conhecimento, proporcionando acesso não apenas a informações simples, mas também a saberes mais complexos. Revela-se como uma janela para a aquisição de conhecimento e entretenimento, manifestando-se, inicialmente, para além dos limites escolares e, posteriormente, adentrando o ambiente educacional.

A apreensão de uma língua engloba dois aspectos distintos: a proficiência em interagir e compreender discursos em diversos contextos, e a sagacidade para analisar e debater sobre a linguagem, utilizando conceitos e metalinguagem. No ambiente escolar, a abordagem linguística é, com frequência, limitada à decodificação superficial de textos, de modo a atender a questionamentos predefinidos. Isso restringe significativamente o desenvolvimento efetivo da atividade de leitura e da crítica analítica. Nesse contexto, o desafio enfrentado pelo educador é mostrar aos estudantes que a leitura ultrapassa as barreiras das metas escolares, apresentando-se como uma atividade prazerosa e fundamental para o crescimento educacional e social.

A introdução ao universo literário consiste, para muitas crianças, em uma experiência vivenciada no contexto escolar, embora algumas privilegiadas desfrutem dessa prática por meio do afeto e conexão com a família. A leitura, resplandecente em suas inúmeras virtudes, mesmo que não desperte o apreço por parte de alguns indivíduos, tem suas raízes nas formas como ela é apresentada. Entendemos que a apropriação textual requer um mediador, alguém que tenha estabelecido uma conexão profunda com os livros. Essa mediação permite que as palavras e os textos se tornem simultaneamente significativos.

No cenário educacional contemporâneo, a atuação do docente vai além da simples transmissão de conhecimentos intelectuais, tendo ele a responsabilidade de formar indivíduos conscientes, aptos a aplicar seu arcabouço cognitivo nas adversidades da existência. Nesse contexto, a capacidade de leitura crítica e o letramento literário desempenham papel central, conferindo aos estudantes a habilidade de analisar de forma crítica a sociedade e provocar impactos positivos nela.

Uma abordagem promissora consiste em respeitar as etapas de aquisição dos conhecimentos literários ao longo da trajetória infantil, adaptando o ensino às necessidades específicas de cada aluno. A implementação de projetos de leitura emerge como uma estratégia para envolver os educandos e despertar neles o interesse pelos conteúdos propostos. Entretanto, diversas escolas enfrentam desafios relacionados aos recursos e métodos utilizados, além da escassez de políticas públicas destinadas à promoção e ao incentivo à leitura. O sucesso do trabalho docente seria ampliado se as instituições de ensino fornecessem um suporte efetivo aos seus profissionais, provendo os meios necessários para a execução de seus planos de aula.

Na contemporaneidade, a habilidade de discernir e analisar informações, incluindo aquelas veiculadas pela hipermídia, é de extrema relevância para os indivíduos. A capacidade leitora desponta como um pilar imprescindível, possibilitando a compreensão e a avaliação crítica do vasto universo simbólico que se desdobra em miríades de representações. A leitura, nesse contexto, desdobra-se em duas vertentes distintas: a decodificação mecânica e a interação crítica.

A mestria do pensamento crítico promove uma transformação recíproca entre o microcosmo individual e o macrocosmo social. Para o cultivo de leitores perspicazes, é fundamental compreendermos que o processo de alfabetização está intrinsecamente ligado à leitura experiencial. Essa abordagem integrada envolve a leitura do vocabulário e a leitura da realidade, estabelecendo um ciclo contínuo de interpretação e introspecção.

O conhecimento de natureza crítica confere ao leitor a habilidade de realizar escolhas conscientes, conciliando as perspectivas intrínseca e extrínseca para se envolver em deliberações autônomas. Por meio da leitura crítica, o indivíduo desafia suas convicções, confronta conflitos e sintetiza ideias, questionando, assim, o conformismo e a submissão a noções preestabelecidas. A leitura, nesse contexto, se torna um ato de liberdade, concedendo àquele que lê a capacidade de prescrever suas próprias interpretações. Além disso, ela estabelece conexões de cunho cultural, estimula a memória, promove a produção textual e orienta reflexões.

Entendemos que a escola desempenha importante papel na promoção da criticidade e autonomia dos alunos. Esse propósito se concretiza por meio da criação de um ambiente propício ao diálogo e à abertura, permitindo aos estudantes trazerem informações e perspectivas da mídia para debaterem no contexto

acadêmico. Por meio da dialética e da cogitação, eles tornam possível a reinterpretção e a reformulação do conteúdo lido, resultando em posicionamentos inovadores. Nesse sentido, é preciso que essa instituição promova questionamentos e debates durante o processo pedagógico, incluindo discussões sobre informações midiáticas, incentivando os alunos a indagarem sobre as temáticas abordadas nas leituras.

O desafio social da leitura detém, como nóculo central, a habilidade da contra leitura, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o saber pensar para melhor intervir. Ler significa tanto compreender significados quanto atribuir significados alternativos ao mundo, emergindo o leitor/autor (Demo, 2007, p. 13).

Nesse contexto, a atuação do professor no processo formativo dos alunos assemelha-se à de um artesão em sua oficina, empregando estratégias metodológicas meticulosas para facilitar a construção autônoma e coerente dos saberes. Essa abordagem tem como objetivo promover o desenvolvimento de uma postura analítica entre os estudantes, capacitando-os para enfrentarem as diversas perspectivas do mundo, sejam presentes no ciberespaço contemporâneo, sejam nas experiências concretas da realidade.

2.10.2 Letramento literário: perspectivas de aplicabilidade

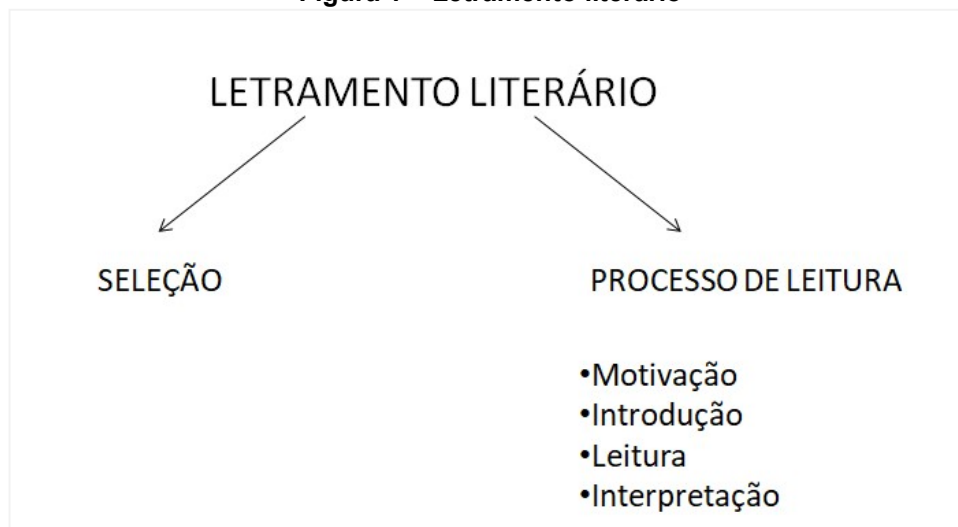
Segundo Souza e Cosson (2006), o desenvolvimento do letramento literário demanda um processo educativo específico, sendo a instituição escolar o ambiente ideal para sua consolidação. Para esses autores, o letramento literário transcende a simples leitura de textos literários, proporcionando ao leitor "um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, conduzindo ao domínio da palavra a partir dela mesma" (Souza; Cosson, 2006, p. 101).

Sob essa ótica, Cosson (2014) salienta que a formação de leitores capazes de vivenciar a dimensão humanizadora da literatura não deve se limitar ao processo mecânico de leitura. O letramento literário, conforme apontado por ele, é essencial no contexto educativo escolar para ultrapassar a simples decodificação textual.

Esse processo ocorre por meio de textos literários de diversos gêneros, o que, de acordo com Cosson (2014), representa uma das dimensões do uso social da escrita. Essa proposta de letramento consiste em uma maneira de garantir o domínio da linguagem literária.

Em sua obra "Letramento Literário: Teoria e Prática", Cosson (2014) apresenta experiências e propostas concretas para o letramento literário, evidenciando a necessidade de planejamento e abordando etapas fundamentais para que os leitores possam efetivamente vivenciar a literatura. O esquema ilustrativo (Figura 1) a seguir ajuda a visualizar as etapas propostas pelo autor:

Figura 1 – Letramento literário



Fonte: Cosson (2014).

Com base nessas etapas, destacamos, em primeiro lugar, a importância da seleção do material a ser lido para a experiência de letramento literário. É esse ponto que abordaremos no próximo tópico.

2.10.3 Seleção das obras: atualidade é o princípio

Conforme Cosson (2014), a seleção do material a ser abordado nas aulas de literatura/leitura é, por vezes, influenciada por fatores que divergem dos objetivos do letramento literário. Esses fatores incluem diretrizes de programas de ensino e suas metas educacionais, como o estudo de gramática, sintaxe ou a exposição de valores. Além disso, a seleção pode ser orientada pelo atendimento a demandas curriculares,

pela legibilidade das obras – que categoriza leitores por faixa etária e supostos interesses temáticos – e pela linguagem direcionada a cada uma dessas faixas.

Outro ponto contemplado pelo autor é o repertório de leituras do professor, que, embasado em sua experiência literária, realiza a seleção das obras. Para Cosson (2014), em muitos casos, o acervo literário do professor faz parte de um cânone literário. Este é frequentemente considerado nas escolhas, pois apresenta obras clássicas de renomados escritores que, teoricamente, devem ser indicadas para leitura, por transcender o tempo e o espaço.

O autor pontua também a seleção com base na contemporaneidade dos textos como um dos critérios adotados, chamando a atenção para o papel das editoras nesse processo. Segundo Cosson (2014), ao promover uma aparente facilidade em alcançar o público-alvo, as editoras frequentemente exercem influência nas escolhas, o que pode ser prejudicial para o desenvolvimento do letramento literário.

Apesar de ponderar esses aspectos na seleção, Cosson (2014) adota uma postura conciliadora, fundamentada na diversidade e na pluralidade de autores e gêneros literários. Para ele, na escola, a literatura precisa ser capaz de dialogar com todos esses fatores considerados durante o processo de seleção.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se no passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção das contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura (Cosson, 2014, p. 34).

De acordo com as reflexões propostas pelo autor, a chave para esse diálogo reside na compreensão de que a escola deve constantemente lidar com o que é atual. As obras ou textos considerados atuais são aqueles que abordam temas significativos para os indivíduos em seu tempo, independentemente da época em que foram escritos.

Sob essa perspectiva, a seleção de obras, livros e textos de diferentes gêneros literários deve sempre considerar a atualidade, visto que é esta que promove o interesse pela leitura nos alunos (Cosson, 2014). Portanto, considerando a relevância das obras para a seleção do que será lido, o autor apresenta proposições para o processo de leitura, conforme abordadas a seguir.

2.10.4 O processo de Leitura: etapas para o letramento literário se solidificar

Para Cosson (2014, p. 40), a leitura é:

[...] resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. [...] Aprender a ler e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Contudo, como já havíamos pontuado, essas práticas só são efetivadas por meio do letramento literário, sendo essa uma responsabilidade que cabe à escola desenvolver.

O processo de leitura, dentro da perspectiva de letramento literário apresentada por Cosson (2014), é composto por quatro etapas lineares, a saber: antecipação/motivação, introdução, leitura e interpretação. Logo, para a efetivação do letramento literário, essas etapas são consideradas essenciais.

A motivação, como primeira etapa desse processo, consiste em uma atividade preparatória dos alunos para adentrarem ao universo do texto a ser lido. Segundo Cosson (2014), o sucesso da leitura depende de uma motivação que propicie o encontro significativo do leitor com a obra pretendida. Ele pondera que a motivação deve originar-se de uma situação hipotética, muitas vezes lúdica, em que a temática do texto é mencionada implícita ou explicitamente. Desafios, questionamentos, posicionamentos ou soluções para diversas questões que podem ser encontradas na leitura também são elementos destacados pelo autor.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação, e conseqüentemente na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação, os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia abrindo as portas e pavimentando caminhos para a leitura literária (Cosson, 2014, p. 53).

Conforme essa proposta, a implementação da motivação deve ocorrer em uma única aula, durante a qual é solicitada uma atividade que conduza os estudantes a uma imersão no tema ou estilo literário a ser trabalhado. As atividades de motivação delineadas por Cosson (2014) abrangem situações hipotéticas e/ou

fantasiosas, nas quais os alunos se envolvem, relatando questões pertinentes, reescrevendo situações, produzindo alternativas, ativando memórias e sentimentos, e resolvendo problemas relacionados com elementos lúdicos.

Prosseguindo, após a motivação, inicia-se a etapa de introdução. Cosson (2014) explica que esse é o momento em que o texto a ser lido é apresentado. Durante essa fase, um tema presente no texto deve ser abordado, trabalhando-se um contexto em que o texto se insere. Nessa etapa, ocorre também a apresentação do autor, da obra e do que será lido. No entanto, essa apresentação deve ser sucinta, incluindo um breve relato sobre o autor e características básicas do período histórico em que produziu sua obra ou texto específico. Esse momento visa preparar o estudante para o universo do que será lido, explorando contextos e intertextos.

A introdução é a etapa em que ocorre a apresentação de quem escreveu, por que escreveu e como escreveu, sem, no entanto, revelar ao estudante o desdobramento dos eventos ou como aconteceram. E ainda, consiste no momento em que a apresentação física do que será lido ganha importância, incluindo a leitura e a análise de aspectos físicos, como capa, lombada, ilustrações, prefácios e sínteses, se possível, por diferentes edições editoriais. Essa etapa é essencial para que as impressões dos estudantes e as dúvidas do professor sobre o que será lido sejam especuladas e, posteriormente, confirmadas ou rejeitadas.

Completadas as duas fases anteriores, é o momento de adentrar precisamente na leitura do texto desejado. Enquanto as duas primeiras etapas – conforme a sugestão de Cosson (2014) –, não devem ultrapassar uma única aula, a etapa de leitura envolve um período mais extenso, uma vez que, dependendo do texto escolhido e do gênero literário a ser estudado, requer um tempo mais significativo para sua efetivação. O referido autor recomenda que parte desse processo seja complementada fora do ambiente escolar, mas realça a importância do acompanhamento do professor durante a leitura dos estudantes para o êxito da proposta.

As disparidades no domínio e na fluência da leitura precisam ser consideradas nessa etapa. É durante o acompanhamento da leitura que o professor identificará as características individuais dos alunos, estabelecendo prazos em conjunto para atingirem determinadas metas. Nesse sentido, o monitoramento da leitura é essencial para que os envolvidos não se desviem do objetivo proposto pelo letramento literário. Esse acompanhamento deve incluir prazos e intervalos nos

quais o professor motiva os estudantes a compartilharem os resultados da leitura, podendo fazê-lo por meio de comentários, conversas ou atividades mais direcionadas.

No que diz respeito às atividades específicas durante os intervalos de leitura, além de debates e conversas, o professor pode incentivar a leitura coletiva de partes do texto, promovendo análises detalhadas dessas seções, bem como a exploração de textos menores, como poemas, contos e crônicas. Esses devem abordar temáticas, conflitos ou situações que se aproximem do texto principal em estudo, permitindo uma correlação entre o que foi lido e o texto em foco no intervalo. Salientamos que, na proposta de Cosson (2014), tanto os prazos para a leitura quanto o número de intervalos dependem da densidade do texto, mas não devem ser excessivamente longos, para evitar a dispersão das atividades de intervalo e garantir que a leitura não se perca entre aqueles que têm maior fluência. O autor enfatiza que os intervalos são importantes, pois contribuem para intervenções eficazes na formação do leitor.

A quarta e última etapa da proposta da sequência básica de letramento literário é a interpretação. Esta é compreendida como a tecitura dos "enunciados que constituem as inferências que possibilitam chegar à construção de sentidos do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade" (Cosson, 2014, p. 64). O autor sugere abordar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior envolve a decifração, um ato que, embora individual, é simultaneamente social, pois a "interpretação é feita com o que somos no momento da leitura" (Cosson, 2014, p. 65). Nesse contexto, a história do leitor e suas relações com o mundo da leitura, incluindo o ambiente familiar, contribuem favorável ou desfavoravelmente para esse momento interior. Portanto, esse é um momento de caráter individual, sendo o núcleo da experiência literária, representando a leitura do texto pelos olhos do leitor.

O momento exterior é a "concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (Cosson, 2014, p. 65). Após a leitura, os pares se reúnem para discutir, debater ideias, pontuar eventuais mudanças que a leitura pode ter proporcionado e até aconselhar outras pessoas a lerem. Na escola, esse momento se traduz em um tempo para compartilhar interpretações, ampliando os sentidos construídos individualmente.

No entendimento do autor, o compartilhamento do que foi lido possibilita que os leitores desenvolvam uma consciência de coletividade, sendo fundamental que essa partilha seja concretizada por meio da externalização da leitura, seja mediante produção de textos, debates, desenhos, músicas relacionadas às histórias abordadas no texto, dramatizações, varal de registros, seja mediante júri simulado. A escolha da metodologia dependerá dos objetivos do professor, dos textos selecionados e do perfil das turmas.

O autor defende a importância desse momento para a realização efetiva das etapas propostas no letramento literário. Nesse contexto, enfatiza que é fundamental "que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, promovendo o diálogo entre os leitores e a comunidade escolar" (Cosson, 2014, p. 68).

A título exemplificativo, Cosson (2014) apresenta relatos sobre a aplicação da sequência. Consideramos relevante abordar um deles de maneira pontual e sintética neste estudo. Uma proposta de trabalho relacionada à temática moradia e violência urbana foi evidenciada como uma sequência bem-sucedida para ilustrar as etapas da proposta de letramento literário, utilizando o conto "No retiro da Figueira", de Moacyr Scliar.

Como atividade motivacional, foi criada uma situação hipotética na qual os alunos acabaram de ganhar um imóvel em um sorteio e deveriam procurar a moradia dos seus sonhos em anúncios classificados na seção de imóveis. Denominada como "Lar Doce Condomínio", essa atividade de motivação foi seguida pela escolha dos imóveis, na qual os estudantes deveriam expressar os motivos que fundamentaram suas escolhas. Em seguida, passaram para a etapa de introdução, na qual a temática e a justificativa foram explicitadas, de modo a sublinhar a relevância atual do tema. Ao avançar para a terceira etapa, a de leitura, a atividade, por se tratar de um conto, foi dividida em dois momentos: uma leitura exploratória e, posteriormente, uma leitura expressiva. A leitura expressiva, conforme ressaltado pelo autor, pode ser realizada quando os alunos já possuem conhecimento prévio do texto, podendo até ser dividida entre eles em formato de jogral. Nessa sequência, essa leitura foi enriquecida com interpretação.

No tocante à interpretação, considerando o público-alvo, foi omitida a parte do encadeamento final do conto. Destarte, foi solicitado aos alunos que elaborassem um desfecho alternativo. Durante esse processo, o professor mediou questões

relacionadas à coerência e à essência do texto produzido pelos alunos. Esse momento foi realçado por Cosson (2014), sendo realizado em pequenos grupos e baseado nos debates e nas visões de mundo dos participantes em relação ao tema.

As reflexões de Cosson (2014) não se limitam à proposta da sequência básica de letramento literário, posto que o autor também sugere o que ele denomina e descreve como sequência expandida. No entanto, apesar de sua relevância, não discutiremos a sequência expandida neste estudo, dadas as restrições da pesquisa. Isso se deve às considerações sobre a consolidação da experiência de leitura nas séries iniciais e à percepção de que a sequência expandida representa, de certa forma, um nível mais avançado de letramento literário.

Sem dúvida, as considerações de Cosson (2014) em relação à proposta para a efetivação da sequência básica do letramento literário são pertinentes para a aplicação em sala de aula. A contribuição do autor merece uma investigação mais aprofundada sobre a aplicabilidade da proposta na escola pública, abrindo caminho para futuras pesquisas. Isso incluiria a implementação das etapas em um cronograma de aulas, a fim de explorar os possíveis benefícios e os desafios dessa abordagem.

CAPÍTULO 3 – DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA NO ESTADO DE GOIÁS: ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR CRÍTICO

Com base no que foi exposto pelos autores investigados, observamos a presença de diversos agentes (família, escola, professor, indivíduo, sociedade etc.) envolvidos e responsáveis pelo processo de construção de um aluno-leitor crítico. No entanto, ressaltamos que não apenas preparação, formação, iniciativa e boa-vontade são necessárias; todos esses agentes devem adequar-se e seguir as normas e as leis estabelecidas nos textos normativos que regulamentam os direitos e os deveres dos cidadãos.

Assim sendo, este capítulo visa analisar os documentos que orientam a educação no estado de Goiás, a começar pela CF/1988, seguida pela LDB n.º 9.394/1996. Em nível nacional, serão examinados o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois esses textos garantem e organizam a educação no Brasil, prevalecendo sobre os documentos criados pelo estado de Goiás, os quais devem ser obrigatoriamente seguidos em âmbito regional. E ainda, o DC-GO Ampliado será submetido a análise, pois abrange as diretrizes para a educação goiana, os conteúdos a serem seguidos e a ordem em que serão executados.

3.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para fundamentar este tópico, tomaremos como referência a análise dos artigos 205 e 206 da CF/1988, pesquisados no site oficial do Planalto. Esses artigos tratam do direito à educação de forma igualitária e abrangente, bem como dos princípios que regem o acesso à educação no Brasil. Além disso, será objeto de estudo a pesquisa realizada no site do INEP, que apresenta dados relevantes sobre a realidade educacional do estado de Goiás.

O capítulo III da CF/1988, intitulado "Da Educação, Da Cultura e Do Desporto - Seção I – Da Educação", abriga o artigo 205, que estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, n. p.).

Conforme esse dispositivo de lei, a educação será proporcionada por meio de uma parceria entre os pilares família/Estado, sendo apoiada pela colaboração da sociedade. O objetivo é alcançar o pleno desenvolvimento pessoal, cidadão e a preparação para o trabalho. A análise desse artigo nos permite chegar a algumas conclusões, como o reconhecimento de que a educação é um direito. Assim, todos os cidadãos brasileiros, ao atingirem a idade escolar, devem ter acesso a vagas escolares, de acordo com a faixa etária e o nível de aprendizagem. Essas vagas precisam ser oferecidas em quantidade equivalente à demanda, de maneira democrática, sem distinção por questões sociais ou econômicas, baseando-se em princípios democráticos (Brasil, 1988).

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que a lei estabelece e torna claro que é responsabilidade do Estado zelar pelo cumprimento do que está disposto, proporcionando a oportunidade de ingresso e permanência escolar a todos os cidadãos. Isso promove uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e capacitando-a para o mercado de trabalho. É fundamental ressaltarmos que a educação é reconhecida como um direito público.

Além disso, a lei confere à instituição familiar a responsabilidade de cuidar da educação e formação dos jovens brasileiros, estabelecendo a família como corresponsável por sua formação e educação. Isso implica reconhecer que o ambiente familiar é o primeiro local onde a criança recebe educação e instrução, sendo, portanto, incumbência da família incentivar a inserção, a frequência e a permanência dela na escola. Todo esse movimento em prol da formação escolar dos jovens deve ser, segundo a lei, apoiado e acompanhado pela sociedade, que desempenha o papel de fiscalizar e exigir o cumprimento desse dispositivo legal (Brasil, 1988).

Compreendemos que o avanço de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual os princípios democráticos efetivamente operem, deve contar com cidadãos alfabetizados, conscientes e aptos a agirem de maneira consciente em relação aos indivíduos com os quais convivem e à sociedade como um todo. A garantia e

disseminação da educação formal, conforme estabelecido na CF/1988, compõem, sem dúvida, o elemento central do artigo 205. Essa premissa é o que nos fundamenta e motiva a lutar como sociedade civil pelo direito e asseguramento da educação para todos.

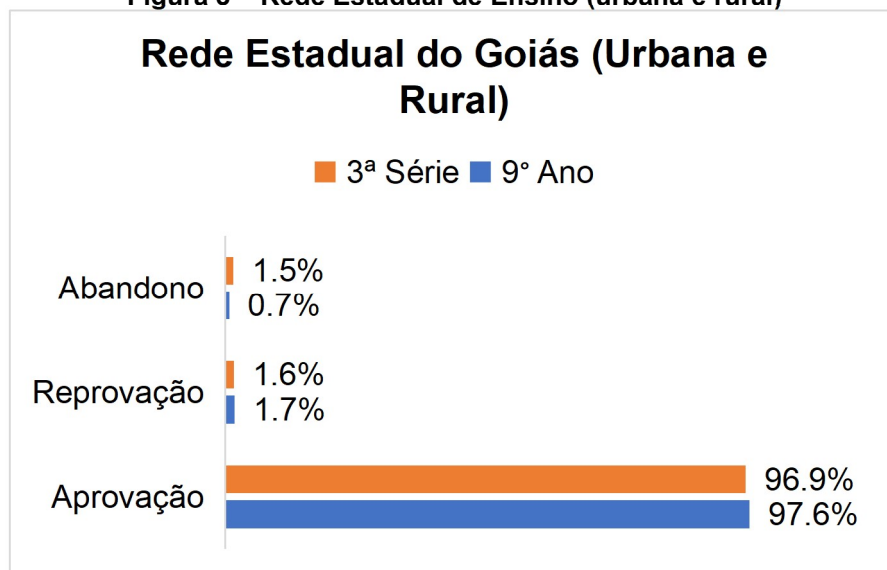
A seguir, apresentamos dois gráficos: um demonstra o quantitativo de alunos matriculados no estado de Goiás no ano de 2022 (Figura 2), e outro evidencia as taxas de aprovação, reprovação e abandono nas escolas goianas (Figura 3), de acordo com a pesquisa publicada no site do INEP.

Figura 2 – Matrículas em Goiás (2022)



Fonte: Adaptado de INEP (2022a).

Figura 3 – Rede Estadual de Ensino (urbana e rural)



Fonte: Adaptado de INEP (2022a).

Segundo dados do INEP (2022a), o estado de Goiás apresenta a maior concentração de matrículas de alunos no Ensino Fundamental. Além disso, há uma significativa taxa de aprovação, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais (com base nos 3º e 9º anos). Constatamos um quantitativo menor de matrículas na Educação Infantil, etapa que precede o Ensino Fundamental, e uma queda considerável no número de alunos matriculados no Ensino Médio, fase subsequente ao Ensino Fundamental. A Figura 3 também mostra a realidade das matrículas no Ensino Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

Ao analisarmos os dados, notamos uma discrepância entre o início do percurso escolar (Educação Infantil) e a permanência na etapa que sucede o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), que é o Ensino Médio, em relação ao número de alunos matriculados no estado. Ao considerarmos o teor do artigo 205 da CF/1988, o qual assegura que a educação é um direito de todos, constatamos um indicativo de deficiência na oferta democrática de acesso e permanência de alunos na Educação Infantil e no Ensino Médio.

Prosseguiremos com a análise do artigo 206, que aborda os princípios fundamentais para a oferta de educação no Brasil:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
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;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1988, n. p.).

O inciso I desse artigo estabelece que a oportunidade de educação deve ser organizada de modo a atender à população brasileira em condições igualitárias. Além disso, deve garantir a todos a possibilidade de ingressar no ensino formal e

nele permanecer, sem que nada prejudique a garantia anteriormente mencionada no artigo 205, que assegura educação para todos e a permanência do educando em ambiente escolar (Brasil, 1988).

A garantia de que o indivíduo possa aprender, buscar informações, compartilhar conhecimento, expressar sua forma de pensar e desenvolver suas habilidades artísticas está estabelecida no inciso II do artigo 206. As palavras contidas nesse inciso fundamentam o princípio da liberdade e dizem respeito à busca pelo conhecimento formal e ao desenvolvimento da arte no Brasil. Por sua vez, os incisos III e IV referem-se à possibilidade de existência e oferta de educação pública e privada no país. É garantido à população brasileira o direito de frequentar uma instituição de ensino pública, de forma gratuita, validando a pluralidade de ideias (Brasil, 1988).

Podemos inferir, por meio da leitura dos incisos VI, VII e IX, que o ensino deve estar acessível ao cidadão ao longo de sua vida, não havendo uma idade limite para ingressar no ensino formal. Ninguém deve ser privado da oportunidade de aprender e garantir sua formação. Além disso, esse ensino deve primar pela qualidade, e as instituições educacionais devem sempre orientar-se pelo princípio da democracia.

Os incisos V e VIII são dedicados às questões relacionadas ao ingresso, à remuneração, ao aperfeiçoamento e ao trabalho do professor. Resta claro que o início da carreira pública e a atuação no magistério ocorrerão exclusivamente por meio de concurso público. Os profissionais também terão direito a um plano de carreira, representando uma forma de incentivo ao aprimoramento profissional dos docentes (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, o trabalho docente contará com um piso nacional, que regulamentará a remuneração dos profissionais da rede pública de educação, evitando, dessa forma, inadequações salariais e injustiças.

A seguir, apresentaremos os resultados de uma pesquisa feita pelo INEP, encomendada pelo Ministério da Educação (MEC), que coletou dados sobre o nível de formação profissional dos docentes no estado de Goiás e a remuneração desses profissionais.

Com relação à formação dos profissionais da educação em Goiás, o MEC, por meio do INEP (2022b), fornece o percentual de docentes com curso superior por município. A média no estado de Goiás foi de 96,0% para o Ensino Fundamental e 95,9% para o Ensino Médio.

Quanto à remuneração média dos docentes, os profissionais do estado tiveram uma remuneração média padronizada para 40 horas semanais, no ano de 2020, de R\$ 4.324,77 (INEP, 2022c).

[...] o MEC reajustou em quase 14,9% o piso salarial dos professores, por meio da Portaria 17/2023, que passou de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55. A Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial dos professores, estabelece que o reajuste deve ser efetuado anualmente no mês de janeiro. O piso é definido pelo Governo Federal, mas os salários da educação básica são pagos pelas prefeituras e pelos governos estaduais. O piso nacional da categoria é o valor mínimo que deve ser pago aos professores do magistério público da educação básica, em início de carreira, para a jornada de 40 horas semanais (Brasil, 2023, n. p.).

Os resultados da pesquisa evidenciam que a maioria dos professores do estado de Goiás possui graduação superior completa, o que representa um índice positivo. No entanto, ao observarmos a média salarial dos professores, percebemos que o profissional da educação ainda não é devidamente remunerado e valorizado. Isso, mesmo considerando a pesquisa do INEP (2022c), que aponta que o estado de Goiás supera um pouco o valor estabelecido para o pagamento de um professor com jornada de 40 horas semanais no Brasil.

3.2 REFERÊNCIAS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB/1996): ENSINO FUNDAMENTAL

Como anteriormente analisado na CF/1988, é dever da União, dos Estados e dos Municípios garantir o acesso e a permanência à escola de crianças e jovens brasileiros. À União cabe a elaboração das leis que regem a educação brasileira e a organização educacional que deve prevalecer em território nacional, além de prestar auxílio a Estados e Municípios na tarefa de garantir a qualidade do ensino. Aos Estados brasileiros fica designada a função de assegurar o Ensino Fundamental, tendo como prioridade o Ensino Médio, enquanto aos Municípios cumpre a responsabilidade de ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A distribuição das responsabilidades pelos níveis educacionais está determinada na Lei n.º 9.394. Oficialmente promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB resultou de um extenso processo de discussões e debates no Congresso Nacional e na sociedade brasileira. Sua principal finalidade é organizar as diretrizes

para o funcionamento da educação brasileira em todos os níveis e modalidades. Essa lei não se refere apenas à permanência do educando no espaço escolar, mas também ao direito a um ensino de qualidade. Essa é uma conquista significativa, considerando que nosso país, por séculos, "negou, de modo elitista e seletivo, aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar" (Cury, 2002, p. 170).

Assim, avaliaremos os artigos da LDB que podem influenciar direta ou indiretamente a formação leitora do educando, a exemplo dos arts. 3º, 26 e 32.

O Art. 3º da LDB/1996 traz os princípios que orientam o ensino no Brasil, visando estabelecer fundamentos para a construção de um sistema educacional que promova valores essenciais para o desenvolvimento pessoal e social:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, n. p.).

A análise do Art. 3º da LDB/1996 se faz necessária, pois esse dispositivo legal fornece informações sobre os princípios educacionais brasileiros. Aspectos como igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, valorização profissional, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade são fundamentais para a formação integral do ser humano. Pretendemos verificar como esses princípios se refletem no ensino da língua e na formação de leitores no Brasil.

A ideia presente no Art. 26 é a de garantir uma formação básica comum, como também permitir flexibilidade para atender às especificidades de cada contexto educacional:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, n. p.).

Nesse artigo, encontramos a informação de que o Ensino Fundamental deve estar orientado por uma base nacional comum e acrescido de uma parte diversificada, que deve se ater às características regionais, locais, culturais, econômicas e aos interesses da sociedade. É também nesse artigo, § 1º, que fica definida a obrigatoriedade da oferta da Língua Portuguesa: “§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996, n. p.). Desse modo, nenhuma instituição escolar pode recusar-se a ensinar a língua materna, que é a língua portuguesa. Os currículos devem se ater e ter como finalidade capacitar o educando ao bom uso da língua, tornando-o capaz de interagir na sociedade em que está inserido.

O Art. 32 reforça a importância da universalização do acesso à educação básica e estabelece diretrizes para a ampliação do período obrigatório de estudo, buscando garantir uma base educacional mais sólida para os cidadãos brasileiros:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...]

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1996, n. p.).

Como podemos constatar, o Art. 32º, que abrange o Ensino Fundamental, propõe a formação do cidadão em um período obrigatório de nove anos, e tem como objetivo garantir a formação básica do cidadão. É ainda nesse artigo, Inciso I, que fica claro a obrigatoriedade de trabalhar o componente curricular de Língua

Portuguesa com foco no desenvolvimento da capacidade de aprender o pleno domínio da leitura e da escrita. Há uma ressalva em seu § 3º, que desobriga o ensino da Língua Portuguesa em terras indígenas, autorizando os nativos a continuarem a usar, aprender e ensinar na língua originária de seu povo, valorizando e validando a cultura deles: “§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996, n. p.).

É no Ensino Fundamental que o aluno entra em contato com as estruturas que formam a língua materna, obtém informações sobre a história da formação dessa língua e tem um maior contato com os diversos gêneros textuais. Durante esses oito anos obrigatórios, espera-se que ele consiga construir práticas de escrita, capacidade de interpretação e torne-se um bom leitor.

A BNCC reserva e direciona parte de seu conteúdo à organização do ensino da Língua Portuguesa especificamente para o Ensino Fundamental (anos finais), definindo como a aprendizagem da língua materna deve ocorrer nessa fase e organizando as aprendizagens por habilidades e competências:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar. [...] A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Chama-nos a atenção a presença da palavra criticidade no corpo do texto, um indicativo de que nessa fase, primordialmente, este é um dos propósitos do ensino da Língua Portuguesa: valorizar e incentivar a formação de um jovem que busque a reflexão e a autonomia.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 138).

Nesta etapa, presume-se que o educando já tenha tido a oportunidade de se familiarizar com diversos gêneros textuais, sendo agora o momento de ampliar e aprofundar essas aprendizagens. Dessa forma, a BNCC estabelece parâmetros para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais orientam a oferta de conteúdos. Esses conteúdos são divididos em campos de atuação, nos quais as modalidades de gêneros textuais devem ser exploradas. Os campos de atuação definidos são: jornalístico-midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, e artístico-literário (Brasil, 2018, p. 84).

A abordagem baseada nos campos de atuação pode ser enriquecedora, desde que conduzida com responsabilidade e foco na experiência de um estudo crítico dos conteúdos. Os gêneros jornalísticos, por exemplo, podem propiciar o desenvolvimento da argumentação e da persuasão. Os gêneros normativos abrem espaço para o estudo das leis e o conhecimento das regras que organizam nossa sociedade, bem como a capacidade de reivindicar os direitos de cidadania. As pesquisas, por sua vez, contribuem para o conhecimento científico e o prazer da descoberta de novas aprendizagens. No campo artístico-literário, observamos a capacidade de desenvolvimento da apreciação literária, o aprimoramento da escrita, o reconhecimento da arte como expressão humana e a valorização e o respeito por diversas culturas.

Todos os campos orientadores do ensino de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental buscam a ampla aprendizagem e o domínio da norma padrão, a leitura reflexiva e o conhecimento linguístico, conforme estabelecido no texto da lei:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (Brasil, 2018, p. 139).

É importante registramos que um trecho do Art. 1º da LDB/1996, mais especificamente o “§ 2º, expõe claramente a intencionalidade de formação para o mundo do trabalho: “§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, s. p.). Observamos que a intenção de preparar para o mundo do trabalho vem sendo incorporada ao currículo das escolas

brasileiras. Esse artigo alude às questões neoliberais mencionadas anteriormente nesta dissertação. Ao priorizar a preparação para o mundo do trabalho em vez de promover o pensamento científico, as políticas públicas educacionais estariam contribuindo para o fortalecimento do capitalismo? Em realidade, os alunos estão sendo preparados para ocuparem posições na sociedade que sustentem a economia do país. Sob essa perspectiva, pode haver uma falha no estímulo à formação de pesquisadores ou ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nas últimas décadas, o estímulo à capacidade leitora e ao domínio da linguagem escrita em nossa sociedade tem diminuído, gerando conflitos no acesso a vagas de trabalho que demandam mais do que força física. Ao consultarmos os classificados de qualquer jornal, deparamo-nos com diversas exigências para profissionais em busca de emprego, tais como demonstrar domínio da língua portuguesa, ser bom ouvinte, possuir boa comunicação verbal e escrita, fluência na língua materna, habilidades em redação, facilidade de comunicação e produção de texto (Laguna, 2003). Percebemos, assim, que o uso adequado e o domínio da língua também são pré-requisitos para a inserção no mercado de trabalho.

Para Fonseca (2009), a importância das políticas públicas para a qualidade da educação brasileira está relacionada à socialização, sendo essa a chave para compreendermos a complexa interação entre as afirmações individuais dos alunos, que remetem às suas culturas de origem, e a prática institucional que orienta o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as políticas públicas são implementadas com o objetivo de atender às demandas e aos anseios sociais.

Considerando o texto da LDB/1996, podemos afirmar que ele foi bem escrito e elaborado. No entanto, questionamos se tudo o que está assegurado por lei se efetiva no Brasil. Entendemos que se todas as disposições fossem colocadas em prática, não estaríamos enfrentando altos índices de analfabetismo, desigualdades no acesso e permanência de crianças e jovens na escola, além do baixo acesso a universidades e pesquisas científicas. Podemos mencionar também a ausência de preparo para o pensamento crítico e a deficiência nas atividades que envolvem leitura, interpretação e raciocínio reflexivo.

O domínio da língua portuguesa, assim como das habilidades de interpretação e reflexão, cumpre papel vital na formação integral dos cidadãos. Essas habilidades não apenas conferem mais oportunidades no mundo do trabalho, como também transcendem questões financeiras e econômicas. Elas possibilitam

uma mudança de atitude, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça igualdade de oportunidades a todos.

3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS QUE SE RELACIONAM AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conhecido pela sigla PNE, o Plano Nacional de Educação tem como finalidade planejar e estabelecer as metas educacionais a serem atingidas em um período de dez anos. Segundo informações disponíveis no site do MEC, a última atualização dessa política pública ocorreu em 2014, com aplicabilidade e busca pelo alcance satisfatório dos objetivos e metas até 2024. O propósito do PNE é aprimorar a qualidade da educação oferecida à população brasileira em todos os níveis e em todas as modalidades.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (Brasil, 2014, p. 9).

Foram estabelecidas 20 metas para o avanço da educação no Brasil, e essas metas têm como principal objetivo tornar a educação acessível a todos os brasileiros, promovendo a ampliação da escolaridade e a oferta de oportunidades educacionais. Para fins deste estudo, iremos analisar especificamente as metas dedicadas ao Ensino Fundamental e aquelas que abordam o ensino do componente de Língua Portuguesa.

A Meta 2, por exemplo, objetiva garantir a universalização do Ensino Fundamental e promover a conclusão dessa fase da educação básica dentro do prazo adequado, assegurando uma base educacional sólida para todas as crianças no Brasil:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 9).

O objetivo principal dessa meta é o de incluir a população brasileira em idade escolar, proporcionando condições para que os alunos concluam toda a etapa referente ao Ensino Fundamental. Trata-se de uma proposta audaciosa, visando a inclusão de praticamente 100% dos jovens na faixa etária correspondente a esse período de ensino.

Por sua vez, a Meta 4 visa assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições específicas, tenham oportunidades educacionais adequadas, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade no sistema educacional brasileiro:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

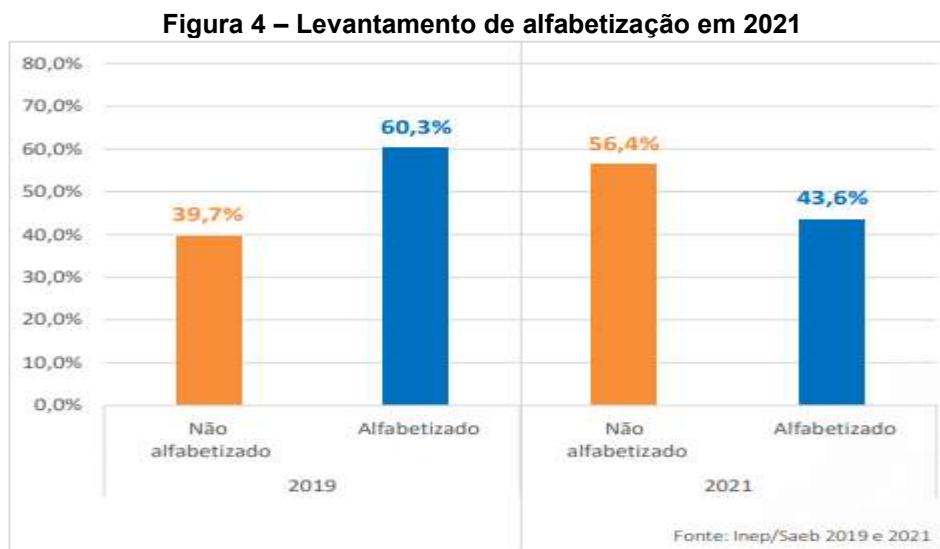
Aqui, o PNE estabelece como meta a inclusão dos brasileiros portadores de deficiências e necessidades especiais, com dificuldade de aprendizagem causada por transtornos de desenvolvimento e, ainda, aqueles que apresentam altas habilidades. A inclusão é um grande avanço para a educação, mas deve ser considerada com responsabilidade, levando em conta a preparação dos espaços físicos e a seleção de profissionais com formação acadêmica adequada às reais necessidades dos alunos.

A "Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (Brasil, 2014, p. 10), representa outro importante compromisso do PNE para garantir a formação básica e habilidades essenciais desde os primeiros anos escolares. Nesse ponto, destacamos a preocupação em alfabetizar e letrar a população brasileira, uma meta que deve ser cobrada das autoridades. Garantir que um indivíduo possa ler e escrever significa oferecer condições dignas de vida e a possibilidade de que ele possa interagir na sociedade em que vive com mais clareza.

A seguir, apresentaremos os dados de uma pesquisa realizada pelo MEC, organizada pelo INEP, com o objetivo de fazermos um retrato da situação da alfabetização no Brasil.

O MEC conduziu uma pesquisa denominada Alfabetiza Brasil, que divulgou um levantamento de 2021, mostrando que 56,4% dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental não estavam alfabetizados. Isso significa que apenas 43,6% dos alunos desse ano apresentavam níveis adequados de capacidade de leitura e escrita. O contexto pandêmico da época contribuiu para tais resultados. No entanto, esses números são bastante preocupantes, indicando que muitas crianças estão chegando ao final do Ensino Fundamental sem estarem plenamente preparadas para os desafios acadêmicos do futuro (INEP, 2023).

A Figura 4, divulgada pelo INEP no contexto do programa Alfabetiza Brasil, ilustra a situação apresentada pelos dados da pesquisa:



Fonte: INEP (2023).

A Meta 6 visa promover uma educação mais completa e alinhada às demandas contemporâneas, considerando a importância de uma formação para além das disciplinas acadêmicas tradicionais: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 10).

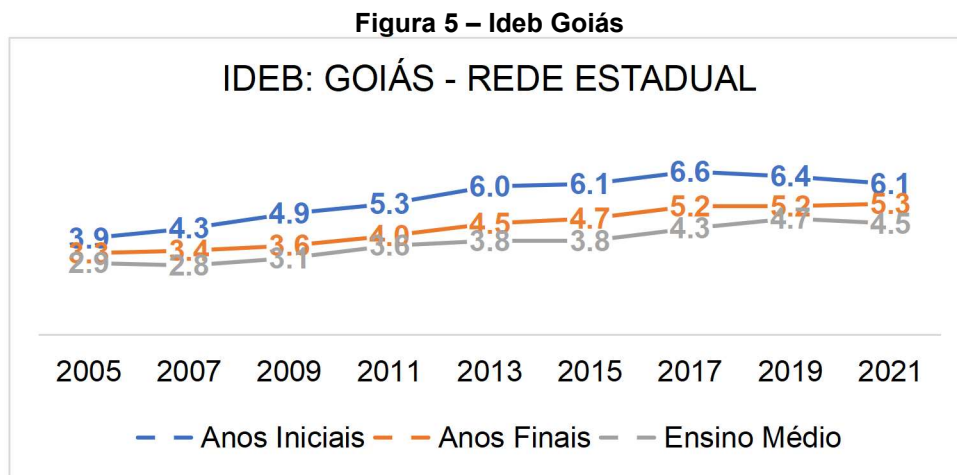
A implementação da educação em tempo integral vem sendo uma tentativa da União, dos Estados e dos Municípios para que a Meta 6 realmente seja efetivada

como o planejado. Nesse contexto, é fundamental considerarmos a estrutura dos prédios escolares, que devem possuir estrutura adequada para receberem essa modalidade de ensino. Outra questão a ser analisada é o fato de que, ao transformar uma unidade escolar em um local que oferece educação em tempo integral, apenas um número reduzido de alunos pode fazer parte desse espaço, com vistas ao conforto dos estudantes e à qualidade do ensino.

A Meta 7 busca elevar os padrões de qualidade em todas as etapas da educação básica, promovendo um ensino mais eficaz, uma progressão mais consistente dos estudantes e, conseqüentemente, uma melhoria no desempenho geral do sistema educacional brasileiro:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014, p. 10).

A Figura 5 apresenta as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Goiás, demonstrando o desempenho educacional do estado:



Fonte: Adaptado de INEP (2023).

Como podemos observar, as notas do estado de Goiás no Ideb têm correspondido às expectativas, sendo superiores à média nacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existe um grande esforço direcionado para o alcance das metas propostas.

Todavia, considerando o que já havíamos discutido sobre o neoliberalismo neste estudo, esses resultados são cobrados por instituições financeiras que, muitas

vezes, direcionam seus olhares apenas para o fator quantitativo, em detrimento dos fatores qualitativos.

Por fim, a Meta 9 tem como foco principal a erradicação do analfabetismo absoluto, o aumento da taxa de alfabetização e a significativa redução do analfabetismo funcional, promovendo uma sociedade mais letrada e capaz de utilizar a leitura e a escrita de maneira eficiente em diversas situações:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, p. 10).

Essa meta não foi alcançada no prazo pré-estabelecido. Diante da realidade mostrada pela pesquisa, fica evidente a necessidade de um vínculo entre União, Estados e Municípios em prol da melhoria do acesso e permanência do aluno na escola. Isso requer a implementação de estratégias que busquem aumentar o índice de estudantes alfabetizados e proficientes na língua materna. Os indivíduos devem ser capazes de ler e interpretar o que está sendo lido, assimilando os conteúdos e transformando-os em conhecimento.

3.4 DC-GO AMPLIADO: UM DOCUMENTO QUE INCLUI ASPECTOS DA CULTURA E DA REALIDADE GOIANA

A estrutura do DC-GO Ampliado assemelha-se à da BNCC, visto que mantém a apresentação da Educação Infantil fundamentada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao evidenciar este diálogo do DC-GO com a BNCC, faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da BNCC. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento (Goiás, 2018, p. 44).

Considerando que os documentos anteriormente abordados – CF/1988, LDB/1996, BNCC, PNE – têm caráter normativo e orientam a educação em nível nacional, os demais documentos relacionados à educação, que definem o currículo e a matriz de habilidades e competências a serem seguidas, têm a obrigação de atender às exigências estabelecidas nos documentos normativos. Essas adaptações pedagógicas devem ser implementadas tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Esperamos que o texto apresentado, DC-GO Ampliado, contribua para a melhoria da qualidade da educação do estado de Goiás ao induzir um trabalho colaborativo entre a Rede Estadual, as Redes Municipais e as Instituições Privadas, assim como para a mudança de práticas pedagógicas, que ocorrem no encontro entre professores e crianças/estudantes, cotidianamente, nas instituições escolares, de forma a lhes garantir o direito de aprender, numa perspectiva de formação integral (Goiás, 2018, p. 37).

Assim sendo, a partir do estudo das leis nacionais que regem a educação brasileira, em 2018, foi criado o DC-GO, uma parceria entre os âmbitos nacional, representado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), estadual, representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), e municipal, representado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime-GO). Em 2019, o documento alcançou sua efetivação plena, sendo posteriormente denominado de DC-GO Ampliado.

A criação do referido documento curricular foi amparada pelo MEC, que viabilizou uma Equipe de Currículo em cada estado brasileiro. Essa equipe tinha como principal função fazer valer os direcionamentos propostos pela BNCC de forma contextualizada, criando um documento que pudesse destacar e valorizar as características locais, considerando os aspectos econômicos, históricos, culturais, políticos e sociais de cada região.

A redação do DC-GO Ampliado contou com o apoio de órgãos de caráter nacional, estadual e municipal, e a participação de instituições escolares e professores. Estes debateram, analisaram e elencaram os principais conteúdos a serem incluídos, baseando-se na realidade educacional do povo goiano e no respeito ao que estava previamente determinado nos documentos normativos. Esse processo durou dez meses e foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2018.

O DC-GO Ampliado define os conteúdos a serem abordados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais).¹⁰ Após uma cuidadosa leitura e análise do documento, sublinhamos o compromisso com o cumprimento das leis e normas a que está submetido, além da inclusão de elementos que contemplam a rica cultura goiana.

Conforme delineado pelo DC-GO Ampliado, as três fases de ensino não apresentam homogeneidade; cada uma possui suas próprias características distintas. Para atingir efetivamente os objetivos propostos e promover aprendizagens significativas, é importante respeitar as peculiaridades de cada fase, buscando sempre a adaptação à realidade cultural e social da região. O intuito é promover o pleno desenvolvimento das competências e habilidades descritas no documento, as quais são detalhadas por séries. Para esse fim, foi necessário dividir o documento em três volumes: Educação Infantil (Volume I), Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Volume II) e Ensino Fundamental – Anos Finais (Volume III).

No corpo do DC-GO Ampliado, consta a citação do texto da Lei n.º 11.274/2006, que fundamenta a oferta gratuita e a qualidade do ensino direcionado aos estudantes da Educação Básica. Nesse contexto, destacam-se como conteúdos principais a duração de nove anos (iniciando aos seis anos), a busca por um ensino de qualidade e democrático, capaz de atender às necessidades educacionais da contemporaneidade e promover a formação do cidadão. A valorização da figura do professor também é ressaltada na lei. Para que esses objetivos se concretizem, é necessário buscar:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Goiás,

O pleno desenvolvimento da leitura, foco de nossa pesquisa, é abordado no tópico I da Lei n.º 11.274/2006, sugerindo que seja uma das prioridades a serem consideradas.

¹⁰ Esta dissertação tem como foco os anos finais do Ensino Fundamental.

O DC-GO Ampliado destaca que os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Língua Inglesa e Educação Física) devem ser integrados e trabalhar de forma interdisciplinar. Desse modo, os conteúdos, chamados de objetos de conhecimento, precisam ser planejados com base em um diagnóstico prévio de cada criança e turma, de modo a possibilitar práticas eficientes de ensino, que demonstrem uma intencionalidade pedagógica assertiva e funcional. Um ponto que nos chama atenção é o pleno domínio da língua materna, que permeia todos os componentes curriculares. Dentre as competências relacionadas com o uso da língua, encontram-se:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados e interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatório que ferem direitos humanos e ambientais.
10. Mobilizar práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender a refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Goiânia, 2020, n. p.).

A língua materna como objeto de estudo em todos os componentes curriculares, conforme evidenciado no DC-GO Ampliado, consiste em ponto de partida para desmistificar a ideia de que a responsabilidade pelo domínio e bom uso da língua recai exclusivamente sobre os profissionais que trabalham com o componente de Língua Portuguesa. Para alcançar êxito nas práticas de leitura e escrita, o esforço deve ser coletivo, e isso envolve todos os docentes, os quais devem contar com o incentivo e o suporte da gestão escolar.

A língua materna perpassa todos os componentes curriculares por meio da interação verbal que é materializada nas práticas de linguagem e se organiza por meio da oralidade, dos textos, da leitura por compreensão e da produção de texto. Essas atividades de linguagem, presentes em todos os componentes curriculares, possibilitam a apropriação de novos saberes, no contexto escolar e social, o desenvolvimento de competências que possibilitam a mobilização de diversos conhecimentos no espaço da escola. (Goiânia, 2020, n. p.).

3.4.1 Linguagens: área do conhecimento que contribui para a formação do espírito crítico e o desenvolvimento integral humano

O uso da linguagem na comunicação é algo inerente e necessário ao ser humano. É por meio das diversas formas de linguagens, como verbal (oral ou visual motora, como a Língua Brasileira de Sinais – Libras), corporal, visual, sonora, ou até mesmo a digital, que os indivíduos conseguem se expressar, interagir e viver em sociedade.

Nos anos finais, dada a importância do aprofundamento de ideias e reflexão crítica dos estudantes acerca dos conhecimentos dos componentes e da área, ampliam-se as práticas de linguagem, estendendo a capacidade de abstração deles, constituindo, assim, práticas mais sistematizadas de formulação, de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e de conclusões. Nesse sentido, a articulação desses pressupostos com as competências gerais da Base, a partir do diálogo com outras áreas e componentes curriculares, faz com que a área de linguagens, de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar possa assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas (Goiânia, 2020, n. p.).

Possivelmente, esse é o parágrafo em todo o DC-GO Ampliado que mais se relaciona com os interesses deste estudo, que busca compreender os posicionamentos teóricos e fundamentar-se nas leis para o estímulo à formação de leitores e práticas de leitura voltadas para a capacidade analítica e crítica. No trecho citado, a ideia e o propósito de uma formação são explicitados: um ensino que busca desenvolver indivíduos críticos, a partir de um trabalho que promova e amplie as práticas de linguagem de maneira interdisciplinar, considerando que todas as formas de expressão são relevantes e que o trabalho com a linguagem precisa ser abraçado por todos que compõem a comunidade escolar.

Outro ponto que merece nossa atenção é o estímulo à capacidade de abstração e questionamento. Em um mundo repleto de distrações e entretenimentos superficiais, a capacidade de abstração, fundamental para a construção do conhecimento e da subjetividade humana, tem sido negligenciada. O questionamento, por sua vez, representa o passo inicial em direção à análise dos conteúdos que nos são apresentados. Questionar implica não aceitar as informações como verdades absolutas, e sim verificar a sua veracidade e compreender as intencionalidades por trás delas. É um olhar além do explícito, culminando na construção de conceitos individuais e subjetivos.

Quando o documento menciona os seguintes termos e expressões: seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões, ressalta a importância da curadoria dos conteúdos e informações. Isso porque, nem tudo pode ser considerado potencial formador de conhecimento. Ao enfatizar que os alunos terão espaço para analisar e apresentar suas descobertas e conclusões, sugere-se que a instituição escolar deve acolher e valorizar as conclusões que os alunos alcançaram e os conhecimentos que conseguiram extrair, o que significa proporcionar oportunidades para que expressem seus pensamentos e suas ideias, construindo, desse modo, um diálogo respeitoso entre estudantes e escola. Com isso, os alunos serão incentivados a buscar novos conhecimentos e a formular novas conclusões.

Contudo, o trecho final do texto enfatiza o objetivo de atingir "o desenvolvimento de capacidades específicas". Essa declaração sugere que serão definidos os tipos de conhecimentos e habilidades que o aluno deve adquirir, o que pode limitar a criatividade e a capacidade analítica do educando ao circunscrevê-las a interesses e intenções preestabelecidos.

Figura 6 – Competências específicas para o Ensino Fundamental

QUADRO 13 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socio-ambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Goiânia (2020).

A Figura 6, apresentada a seguir, foi extraída do DC-GO Ampliado e detalha as competências a serem alcançadas no Ensino Fundamental, na área de

Linguagens. Esse quadro nos ajuda a compreender melhor quais competências específicas o documento analisado menciona, proporcionando uma base sólida para a aquisição das práticas de linguagens.

3.4.2 Matriz de habilidade de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e suas implicações no trabalho com a língua materna

Passaremos à análise da matriz de habilidade de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a qual se apresenta dividida em campos de atuação – práticas de linguagem (leitura, análise linguística/semiótica, produção de textos, oralidade) – e objetos do conhecimento/conteúdos e habilidades (descrevem os conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano letivo).

Ressaltamos que, no estado de Goiás, a matriz de habilidade é subdividida em bimestres, com quatro bimestres anuais destinados ao desenvolvimento e à aplicação dos conteúdos propostos. Dado que os campos de atuação são os geradores das práticas de linguagem e dos objetos de conhecimento a serem trabalhados durante o ano letivo, consideraremos seus princípios básicos.

No DC-GO Ampliado, observamos a presença e a especificação dos campos de atuação a serem abordados no ensino da Língua Portuguesa, os quais também são citados na BNCC. Os campos de atuação estão subdivididos em: campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida, campo artístico-literário e campo das práticas de estudo e pesquisa.

Os campos de atuação no componente Língua Portuguesa evidenciam formas e propósitos variados nos quais o idioma é empregado. É a partir deles que são desenvolvidas as habilidades e competências que servirão de norte na busca pelo domínio, pela autonomia e pela proficiência na língua. Mencionamos, nesse contexto, a fundamentação legal para a formação de leitores críticos, reflexivos e pesquisadores, educandos capazes de argumentar, agir de forma autônoma e proficiente em relação ao uso da língua e na busca efetiva pelo conhecimento. Encontramos nos campos de atuação o propósito e o incentivo a esses objetivos, como evidenciado pelo texto normativo, em que as políticas públicas, as instituições escolares e os discentes devem ter como foco a capacidade analítica e o desenvolvimento do espírito científico.

Percebemos, ao estudar os documentos oficiais que organizam e normalizam o ensino da leitura no Brasil, que, apesar de haver uma hierarquia que determina o grau de importância entre os documentos, há uma linearidade em relação aos objetivos neles propostos. Temos neles descritos a obrigatoriedade em se ofertar educação pública de qualidade, conduzida por princípios democráticos. Há também o direcionamento para o trabalho com a leitura, mediante a apreciação dos diferentes gêneros textuais, considerando o nível escolar em que o estudante se encontra.

No entanto, mesmo sendo mencionada em alguns textos normativos, a palavra criticidade ainda não se reflete de maneira efetiva no trabalho com a leitura. Observamos por meio das pesquisas realizadas pelo INEP (2023) que as escolas brasileiras ainda enfrentam uma grande dificuldade em alfabetizar suas crianças. Essa dificuldade se estende ao que diz respeito ao letramento, à capacidade interpretativa e reflexiva. Há muito a ser aprimorado para formar, em sua maioria, alunos com o hábito de ler de forma analítica e crítica.

De acordo com os autores estudados, a educação brasileira está direcionada à formação de indivíduos que se ajustem às normas e à ideologia da classe dominante, com foco na preparação para o mundo do trabalho e na geração de capital. É perceptível nos conteúdos e novas disciplinas adicionadas aos currículos escolares os ideais neoliberais que buscam equiparar as instituições de ensino de nosso país às grandes empresas, com foco no crescimento financeiro e no empreendedorismo. Esses conteúdos são apresentados de forma sutil e aparentando ser o melhor caminho para a nossa juventude, chegam às nossas escolas de uma forma imposta, obrigando professores a perseguirem metas de aprendizagem ao invés de objetivos. Há uma busca incessante por altos índices de bons resultados nos gráficos de rendimento, os alunos são treinados, assim como operários a realizarem suas tarefas e avaliações, de forma a que atinjam índices satisfatórios. Percebemos um afastamento das reais finalidades da escola: a busca pelo pensamento crítico a partir do contato com o conhecimento científico e formação de indivíduos mais esclarecidos, aptos a atuarem na sociedade de forma participativa, lutando por igualdade de direitos e por uma vida digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este estudo, afirmamos categoricamente que o conhecimento promove transformações significativas na vida das pessoas. Ao ponderarmos sobre o tempo investido na compreensão das ideias de diversos autores acerca da escola, do papel do professor, da influência da sociedade e da família na construção do conhecimento, bem como das leis que norteiam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, destacamos, sobretudo, a influência da leitura na formação de um indivíduo crítico e consciente.

Esse processo, particularmente, conduziu-me a um estado de maior atenção e criticidade como estudante, a uma profissional mais esclarecida e, primordialmente, a uma pessoa melhor. O conhecimento, nesse contexto, confere sabedoria à vida das pessoas. Essa sabedoria se evidencia no reconhecimento das limitações do próprio saber e na valorização da importância de conhecer e respeitar as opiniões daqueles que dedicaram suas vidas ao estudo, buscando o conhecimento embasado na cientificidade e na seriedade das questões que investigaram e ainda investigam. Optamos por uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, pela análise de conteúdo e qualitativa do material selecionado, a fim de identificar os principais aspectos que influenciam a formação de um leitor crítico e reflexivo.

É enriquecedor o contato com as obras de autores como Paula Sibilia (2012), José Carlos Libâneo (2012), Paulo Freire (2018), Pierre Bourdieu (2012), Christian Laval (2004), Magda Soares (2000), Rildo Cosson (2007) e, tantos outros grandes nomes presentes nesta dissertação. Estudiosos que dedicaram preciosos momentos de suas vidas para nos esclarecer sobre como a educação no Brasil ocorre, a história de nossas escolas, o trabalho com a leitura e as novas perspectivas educacionais contemporâneas, no seio de uma sociedade profundamente influenciada pelo capitalismo, pelas mídias e pelas tecnologias.

O principal objetivo dessa dissertação é discutir a educação e a leitura e provocar o debate e reflexão sobre esses, esperamos que esse texto produza aprendizados significativos a quem o utilizar no futuro.

Com base na análise de autores contemporâneos, percebemos o impacto da escola na modificação da sociedade e na influência sobre a formação da subjetividade humana. Esses impactos afetam a maneira como as pessoas constroem suas vidas e a sociedade como um todo.

A escola não apenas vem transformando a vida das pessoas, como também, ela própria, ao longo dos anos, alterou seu *modus operandi*, suas finalidades e suas práticas pedagógicas. Essas mudanças ficam evidentes ao constatar por meio da literatura estudada a postura do aluno e suas expectativas em relação ao ambiente escolar. Passamos de uma escola autoritária, centrada na figura do professor, a uma escola que vive sob a vigilância constante, com câmeras por todos os lados, em que o professor precisa se policiar para não desagradar ou desrespeitar as regras impostas.

Essa escola enfrenta o dilema entre proibir o uso da tecnologia, que tem alienado e desinformado nossos estudantes, ou integrá-la de maneira lúdica à sua rotina, a fim de tornar as aulas e o convívio com os alunos mais atrativos, constituindo uma continuidade do ambiente de entretenimento ao qual eles estão imersos.

Muito se fala sobre a desordem do sistema educacional brasileiro; tendemos a procurar culpados em vez de nos esforçarmos para diagnosticar as causas do problema e encontrar soluções. Por meio deste estudo, observamos que a história da escola e da educação brasileira está entrelaçada com a história política do Brasil. Um país colonizado, que teve seus costumes e idioma original suprimidos por colonizadores. Um país com um passado de escravidão, que tem muito a se reconciliar com os descendentes daqueles que foram escravizados, pessoas que tiveram sua força física explorada, seus conhecimentos e sua cultura negligenciados em prol do crescimento econômico da nação.

Percebemos que, desde o Brasil Colônia, a educação do povo nunca foi prioridade, assim como suas necessidades básicas. O regime evoluiu para a República; contudo, os esforços dispensados ao letramento e a formação cultural e intelectual do povo brasileiro não foram suficientes para a construção de uma sociedade moderna, justa e igualitária.

Com a revolução causada pelo surgimento da indústria, novas formas de escravidão foram estabelecidas. Agora, somos escravos do capitalismo desenfreado, que beneficia uma minoria e amplia a desigualdade social. Somos uma população desprovida de assistência, formação, incentivo, cultura e de educação de qualidade.

As escolas públicas brasileiras recebem, em sua maioria, alunos da classe popular, crianças que também sofrem os reflexos da desigualdade social vivenciada pelo país. Em vez de atender às necessidades da maioria de seu alunado, ainda

temos uma escola elitista, que privilegia os alunos que se destacam por apresentarem facilidade de aprendizagem e possuem capital cultural socialmente aceito e tomado como legítimo.

Nossas crianças chegam carentes de saber e atenção à escola, pois enfrentam as dificuldades sociais e econômicas em suas famílias. Elas e seus familiares precisam lutar para sobreviver em meio a tantas disparidades.

Diante de toda essa conjuntura, entendemos que se faz necessária a criação de uma escola democrática, que inclua e ofereça oportunidades de equiparação educacional e social; uma escola que considere os saberes e a cultura que os alunos trazem consigo, uma vez que eles não chegam vazios a esse ambiente.

Um dos maiores desafios da escola contemporânea é a erradicação do analfabetismo e a conquista do letramento. Não podemos aceitar que ainda haja tantas crianças e jovens incapazes de ler e escrever, que não dominam a interpretação do que leem. Nesse sentido, argumentamos a favor do poder transformador que a leitura exerce sobre uma sociedade, como fundamentado pelos teóricos apresentados no decorrer deste estudo, que são fiéis defensores da leitura como instrumento de transformação individual e social de um povo.

Saber ler é um passo essencial na vida de um jovem. Saber ler com uma perspectiva crítica e reflexiva nos torna capazes de agir de forma consciente, auxiliando-nos na tomada de decisões assertivas e emponderando-nos diante de uma sociedade cada vez mais seletiva.

Outro passo importante, que identificamos mediante a análise das leis que regem o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, é a necessidade de fazer valer o que está escrito nelas. A determinação de uma escola de qualidade para todos, baseada em princípios democráticos e que nos conduza à aquisição dos conhecimentos que auxiliarão na formação de crianças e jovens com capacidade analítica e crítica, está claramente estabelecida nessas leis, que esperam pelo seu cumprimento.

Um aspecto importante abordado nesta dissertação e que nos levou a reflexões profundas é o fato de a educação, desde a criação das primeiras escolas, sempre ter sido permeada por interesses financeiros e econômicos. Na contemporaneidade, isso se torna mais evidente ao observamos que a educação brasileira se mostra guiada por instrumentos econômicos estrangeiros, os quais cobram resultados quantitativos em troca de investimento no país. Não há uma real

preocupação com a qualidade do ensino oferecido, resultando em uma escola que tem como foco o mundo do trabalho e o empreendedorismo, em detrimento do pensamento científico e da reflexão.

É fundamental refletirmos sobre como as novas mídias e tecnologias têm afastado os jovens do estudo sistematizado. Estamos perdendo a capacidade de nos silenciarmos e internalizarmos os conhecimentos, a fim de procedermos a reflexões e construirmos nossos próprios conceitos sobre o que nos é proposto. A multiplicidade e a quantidade de informações às quais os estudantes são expostos propõem muito mais a ludicidade e o rápido entretenimento do que propriamente a formação científica e cultural. Muitas dessas informações carecem de profundidade, sendo apenas atrativos para mantê-los conectados. Há também um incentivo desenfreado ao consumismo, fortalecendo, assim, os interesses econômicos.

A escola deve ser um ambiente propício à introspecção, à formação do pensamento crítico e construção de conceitos baseados na cientificidade. O professor, como profissional preparado e qualificado, é capaz de conduzir a busca pelo conhecimento e incentivar o crescimento intelectual e humano dos estudantes.

Feitas essas considerações, acrescentamos a necessidade de reformulação das políticas educacionais, sendo pensadas por pessoas que estejam ligadas à educação e que possam tomar decisões com base na realidade da escola brasileira e suas necessidades. Ao considerarem a educação do povo uma prioridade, as autoridades estarão no caminho para uma realidade de justiça social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 39-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – versão final**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum do MEC acompanhará piso da educação básica**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/forum-do-mec-acompanhara-piso-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 out. 2023.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAVES, J. C.; RIBEIRO, D. R. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 12-21, 2014.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/NLFCy3NvTW6tNXqZpBcthYL/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 29 out. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

DEMO, P. **O porvir**: desafios da linguagem do século XXI. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/abstract/?lang=pt>.
 Acesso em: 29 nov. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Fundamental**. 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. 2018. Disponível em:
<https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20I%20Educao%20Infantil.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Percentual de Docentes com Curso Superior**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-curso-superior>. Acesso em: 18 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Remuneração Média dos Docentes**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 18 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/resultados->. Acesso em: 15 nov. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Maria Luiza de Carvalho. Londrina: Planta, 2004.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-94.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RODRIGUES, C. R. M. **A influência da família no hábito da leitura**. 2016. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: LAEL/ PUC, 2004.
- SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SIBILIA, P. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Tradução: César Benjamim. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2006.
- VALGAS, A. F. Lima Barreto e a ideia de Brasil moderno. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 12., 2015, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2015. p. 935-939.
- THOREAU, H. D. **A desobediência civil e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- WOOLF, V. **O sol e o peixe**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ZILBERMAN, R. **Leitura: história e sociedade**. São Paulo: FDE, 1988 (Série Ideias).
- ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. 1999. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/75/o/hist_ria_da_leitura.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.