

SOBRE LEITURA E EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LM: ALGUMAS REFLEXÕES

Carlos Rodrigo de OLIVEIRA¹

Fernando Arthur GREGOL²

Júlio César NEVES³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor-se a discutir um projeto omnilateral de ensino de Língua Portuguesa, abordando concepções de leitura. Entende-se que as bases históricas que permeiam a disciplina de Língua Portuguesa, foram, ao longo de seu histórico, constituídas por sustentações voltadas ao capital e à manutenção da propriedade privada, além de reforçar concepções epistemológicas unilaterais, que tendem à classe burguesa. Deste modo, nossa discussão, ainda que seminal, parte dos trabalhos de autores como Kosík (1976), Marx (2004[1844]), Leontiev (2004[1959]), Britto (2012) e Volóchinov (2017[1929-30]), a partir de uma revisão bibliográfica qualitativo-interpretativa. Como resultado desta explanação, apresentamos lado-a-lado tendências do pensamento linguístico-filosófico e as concepções de leitura que elas representam. Deste modo, é possível vislumbrar não apenas a concepção histórica acerca de como tais tendências influenciaram tal disciplina, mas também em como elas desenvolveram-se a partir de bases epistemológicas que se fundam em concepções de ciência deslocadas da realidade material.

Palavras-chave: Concepção de leitura; Projeto de ensino omnilateral; Língua Portuguesa.

ABOUT READING AND EMANCIPATION OF THE SUBJECT IN PORTUGUESE CLASSES AS A LM: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT

In this paper we aim to discuss an omnilateral project of Portuguese teaching, approaching reading conceptions. We understand that the historical basis that permeate Portuguese Language as a discipline were, in its history, constituted by historical constitutions turned to the capital and the maintenance of private property, besides of reenforcing unilateral

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: carlosrodrigoolv@gmail.com.

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: fgregol70@gmail.com.

3 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jcpngv@gmail.com.

epistemological conceptions, that tend bourgeois social class. Furthermore, our discussion, although initial, parts from author such as Kosík (1976), Marx (2004[1844]), Leontiev (2004[1959]), Britto (2012), and Volochínov (2017[1929-30]), from a qualitative-interpretative bibliographic review. As a result of this explanation, we present side-by-side tendencies of linguistic-philosophic thinking. This way, it is possible glimpse not only the historical conception about how those tendencies influence the discipline, but also how they developed from epistemological basis that are founded in scientific conceptions distant from material reality.

Key words: Reading conceptions; Omnilateral project of teaching; Portuguese Language.

INTRODUÇÃO

A leitura de produções histórico-culturais mais complexas, o acesso a conhecimentos que sustentam e dão sentido à humanidade, e a ampliação de horizontes culturais são pontos essenciais para a formação do sujeito e devem perpassar o currículo proposto na educação básica, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, tendências pedagógicas mais superficiais e mercadológicas de ensino, como as alinhadas à “pedagogia do gostoso” (BRITTO, 2012), parecem desconsiderar essa formação ampla e crítica do aluno, e colocam ênfase em conhecimentos que pouco (ou nada) trazem de formação humana e de sociedade ao estudante.

Longe de sugerirmos um padrão didático-metodológico a ser aplicado ao ensino de língua materna, entendemos que tais tendências parecem ser mais requisitadas e atrativas aos currículos nos últimos anos, mas não cooperam para a formação integral do aluno, sobretudo a seu posicionamento crítico e preparação para o mundo.

Partindo dessa problematização, o objetivo deste ensaio é discutir o lugar da leitura e do conhecimento histórico nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna. Amparados na perspectiva do materialismo histórico-e-dialético, nossa discussão centraliza a necessidade de aprofundamentos histórico-culturais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica para garantir a liberdade de escolhas futuras e o posicionamento consciente do sujeito frente à realidade e às suas escolhas.

Adentramos, nesse aspecto, observando que a formação básica tem se mostrado mais pragmática, no sentido mais amplo de uma necessidade ou da perspectiva de entregar mais mão de obra para o mercado de trabalho do que tornar os estudantes sujeitos reflexivos e conscientes de sua inserção na

sociedade.

Nessa linha, uma de nossas preocupações aqui é situar o projeto de educação marxista *omnilateral*⁴, e como essa compreensão pode dialogar com o retrato escolar atual. Em seguida, focaremos no ensino da leitura considerando sua concepção e prática. Finalizamos com reflexões didáticas e as considerações finais.

PROJETO DE EDUCAÇÃO MARXISTA OMNILATERAL

A educação brasileira é amplamente discutida sobre diferentes vieses e pontos de vistas, que tendem em favor do projeto teórico-metodológico dos quais pesquisadores, professores e, até mesmo, gestores escolares se filiam. Embora o campo acadêmico promova espaço para distintas discussões em que diferentes embasamentos são colocados diariamente para a discussão, outro fator parece importar no que tange ao ensino atualmente: o fator do capital e da formação do ser para o mundo do trabalho⁵.

Com isso, observamos a crescente tomada de um projeto neoliberal de educação. Seus reflexos já são visíveis na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996), quando se textualiza, por meio da lei, a necessidade de unificar o projeto educacional brasileiro por meio de uma “base curricular”. Esses movimentos ficam evidenciados já com a disponibilização dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), em que um currículo se constitui como uma proposta de trabalho pedagógico e como uma organização dos conteúdos escolares, a fim de se trazer uniformidade ao ensino brasileiro.

Contudo, entendemos que essa organização pode se mostrar um tanto problemática, visto que, ao buscar parâmetros de uniformização dos conteúdos desenvolvidos na escola, podemos dar menos ênfase a um aspecto muito

4 Kosik (1976) entende a omilateralidade como um conceito diametralmente oposto à unilateralidade. Um posicionamento omnilateral, portanto, consiste em enxergar a realidade material, a partir da observância do objeto em seu contexto e influenciado por ele. Significa, portanto, enxergar o fenômeno para além do isolacionismo e para além das leis empíricas.

5 Não estamos aqui desvalorizando, sobremaneira, o trabalho, enquanto a força que move a sociedade e transforma o mundo. Nossa crítica se estabelecerá em torno da formação de mão-de-obra servil, que leva o ser a uma vida de precariedade, sem emancipação e sem o consumo de bens culturais necessários à humanidade.

relevante, as características histórico-culturais de cada região, algo tão marcado e significativo na sociedade brasileira.

Desse modo, o projeto de unificação do ensino brasileiro se consolida na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Não é só problemático esse documento do ponto de vista de seu contexto de produção, isto é, um contexto de crise política e de questionamento das vias democráticas brasileiras, mas também a sua raiz epistemológica, que não sustenta um projeto de formação *omnilateral* do ser. Pelo contrário, a base epistêmica que sustenta a BNCC, ainda que se trate de um documento oficial, parece ser desconhecida até mesmo por seus elaboradores.

Em que medida, então, isso afetará a escola e seu projeto educacional? A base tem causado grandes modificações no sistema de ensino. Sua ênfase nas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação traz para o seio da educação o uso de tecnologias de forma não-deliberada, sem critério e sem que haja preparação do professor para lidar com elas em suas disciplinas. Isso faz, também, com que as redes sociais se tornem mote de discussão nas salas de aula, aproximando a discussão escolar muito mais da cotidianidade do que dos aspectos científicos, artísticos e filosóficos (SAVIANI, 2013).

No mesmo esteio dessa discussão acerca da formação humana nas esferas escolares se dar a partir de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, também entendemos ser necessária uma discussão de caráter epistemológico, uma vez que os conhecimentos são produzidos em esferas do conhecimento, mas, muitas vezes, chegam à escola de forma fragmentada pela voz e pela discussão cotidiana. Ainda, é bastante visível, quanto à escola, uma formação técnica, voltada para a formação de um trabalho técnico-braçal, tendo em vista as necessidades do capital e dos grandes magnatas da classe dominante⁶. Nas palavras de Marx (2004[1844]):

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores

6 Quando chegamos às Humanidades e às Linguagens, a perda de carga horária, a desvalorização do profissional e a aversão por seus conhecimentos é ainda maior. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que essas ciências pouco produzem do ponto de vista do capital financeiro para a geração de lucro de empresas privadas.

cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria (MARX, 2004[1844], p. 24).

Esta condição do tratamento dos sujeitos como mercadoria, mencionada por Marx, atravessa a questão da formação humana e é necessária de problematização no âmbito escolar. Afinal, que sujeitos estamos formando ao desenhar currículos em direção aos interesses da classe dominante e à lógica mercadológica? Em que medida nossa prática pedagógica contribui na formação de problemas sociais maiores, como o desemprego, a fome e a miséria?

Neste trabalho, portanto, corroboraremos com Pedralli e Emerick de Maria (2021), que defendem a ideia de que, ainda que estejamos em uma sociedade premida pelas forças do mercado e do capital, é necessário promover um projeto educacional que supere esse modelo e que, ao invés dele, passe a existir um projeto de formação *omnilateral* congruente com a luta de classes. Para tanto, partimos de uma discussão pautada no Materialismo Histórico-e-dialético e em bases da Pedagogia Histórico-crítica, por existirem proximidades entre elas no plano epistemológico.

O projeto de ensino que se deseja discutir parte da premissa de que o ensino, tal qual está posto, atende apenas aos anseios das classes mais ricas da sociedade, mas não atende aos anseios da classe trabalhadora ou do proletariado. Isso é observado, pois a) a formação técnica unilateral dos indivíduos ganha força, principalmente, com uma concepção de criação de competências e habilidades, o que apenas reifica a ideia de criação de mão-de-obra barata para as classes dominantes; e b) o projeto educacional do qual falamos também está unilateralmente orientado às bases cotidianas. O que isso significa? Significa que grande parte dos teóricos da educação, pautados em teorias puramente psicobiológicas ou, ao máximo, sócio-cognitivas, desenvolveram um trabalho voltado para as práticas cotidianas, na esperança de que um dia, se adentrasse ao conhecimento complexo. Desse modo, apoiamo-nos em Kosik (1976) ao afirmar que:

O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis fetichizada*, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a 'consistência' e a 'validade' do mundo real: é o 'mundo da aparência' (KOSÍK, 1976, p. 19, destaque do autor).

Esse projeto de unilateralidade da educação, portanto, não atende às discussões ora propostas para esse trabalho e, por assim dizer, defendemos, no lugar de tal “unilateralidade pseudoconcreta”, uma discussão de um projeto omnilateral de formação humana. Muitas práticas pedagógicas, atualmente, estão voltadas para o cotidiano, sem vínculo com o histórico e com o dialético. A priori, isso pode parecer inofensivo, pois preparar os sujeitos para o mercado de trabalho é/pode ser visto como um dos objetivos da educação básica, mas observamos que esse projeto de educação perpetua a ideia da manutenção de uma classe trabalhadora e subserviente, enquanto outros poucos têm acesso concreto ou mais efetivo e reflexivo de aspectos histórico-culturais, de conscientização da cidadania, os quais todos deveriam ter acesso. Sobre a educação dialética, já esclarecia Leontiev (2004[1959]):

Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente serem fixadas (LEONTIEV, 2004[1959], p. 176).

À medida que o mundo material é transformado, novas ferramentas e novas formas de conhecimento são colocadas no universo das coisas. O ser humano não precisa inventar tais coisas ao longo de seu desenvolvimento mental ou de sua história, pois, ao pertencer a uma sociedade organizada e concreta, ele precisa aprender a manejar os objetos constituídos ao longo do tempo. De outra forma, o conhecimento é ontogenético, pois, por exemplo, em uma prática de leitura e escrita na escola não se espera que o aluno desenvolva seu próprio código, ou ainda um novo sistema de leitura, mas que ele apreenda e seja capaz de lidar com as formas produzidas ao longo da história da sociedade em que ele está inserido.

EM TORNO DA LEITURA

A leitura, como processo em que se aprende e se ensina e como pilar fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, tem sido abordada em diversos campos de trabalho e em diversas perspectivas teóricas. Algumas

dessas abordagens, inclusive, foram intensificadas e adotadas por currículos da educação nacional no Brasil, trazendo distanciamentos da realidade escolar ou, ainda, confusões teórico-metodológicas quanto ao seu desenvolvimento em sala de aula.

Nos estudos mais contemporâneos, parece ser consensual as abordagens da língua quanto à sua constituição, a partir da leitura de Geraldi (1984) dos escritos do filósofo da linguagem russo, Valentin Volóchinov. Em seu livro “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”, o autor explora a linguística e as abordagens da época para os estudos da linguagem. Volóchinov (2017[1929]) entende que as correntes da época – as quais nomeia “*subjetivismo idealista/individualista*” e “*objetivismo abstrato*” – não satisfazem a real necessidade e, por si mesmas, não contemplam o arcabouço necessário para o entendimento das especificidades do uso da língua em sua plenitude.

A visão de língua apresentada pelo “*subjetivismo idealista/individualista*” remonta a ideia comumente conhecida atualmente de linguagem como representação do pensamento. Isto significaria que a ideia da língua é a expressão das vontades individuais de um ser. Por tratar de uma ideia subjetiva e individual, essa concepção está atrelada a uma ideia “psicologicista”, ou ainda cognitiva, bastando ao sujeito conhecer a língua para que pudesse expressar seus pensamentos interiores. Volóchinov (2017[1929]) rebate tal proposta ao dizer que a linguagem não existe num campo individual, mas que ela é um fenômeno social e que, como tal, está a serviço das múltiplas interações que se constituem em diversos setores da sociedade – política, religião, academia – e, portanto, não configura as vontades individuais dos indivíduos que a usam.

Por outro lado, Volóchinov dedica-se também a entender o “*objetivismo abstrato*” e as concepções de língua advindas desta corrente teórica. O objetivismo abstrato até contempla as bases sociais da linguagem, mas o faz de forma abstrata. No campo das ideias linguísticas, esta corrente apresenta uma noção de língua enquanto sistema de signos, que devem ser comuns aos seres que pertencem ao mesmo sistema linguístico para que haja comunicação.

Deste modo, Volóchinov também se antepõe à ideia do objetivismo abstrato, uma vez que considera o signo em sua base ideológica. Isso significa, portanto, que o signo não é um mero item lexical que compõe o sistema da língua, mas uma entidade ideológico-social que é usada a partir de condições temático-

axiológicas dos falantes de uma língua.

O que podemos entender, então, a partir dessa noção inicial das concepções de língua quanto à leitura? Se queremos propor um projeto de leitura a partir de uma concepção materialista, conforme destacado anteriormente, é necessário observar alguns aspectos:

- a) a leitura a partir das bases do “subjetivismo idealista/individualista” não promoveriam a emancipação do ser, pois, numa concepção de linguagem como representação do pensamento, essa torna-se uma “captação” das ideias do autor. De outro modo, a leitura pressuporia que as ideias apresentadas por um dado autor em um texto escrito ou oral não são passíveis de reificações e discordâncias. Percebemos em muitos exercícios escolares perguntas como: “Qual é a ideia destacada pelo autor no texto?” Além disso, a leitura pressuporia uma interpretação individualizada do aluno, que criaria sentidos seus ao texto lido. Ora, ao lermos um texto não estamos apenas buscando as ideias do autor, mas, ao passo que entramos em contato com aquilo que ele propõe, buscamos aumentar nosso arcabouço acerca das concepções que são intrínsecas a nossa inserção como seres históricos e socialmente situados;
- b) a leitura a partir das bases do “objetivismo abstrato” pressupõe uma leitura do código. Dentro dessa concepção, ao ser basta codificar as ideias do texto, pois entende-se que todas as informações necessárias estão no texto e não vão para além dele. Quando lemos um texto, não estamos apenas nos remetendo a esse texto como único e universal. As ideias apresentadas no texto são contestadas a partir de outras leituras, de outros textos. Isto significa, portanto, que a leitura, num projeto materialista, vai além da linearidade linguística. A leitura implicaria aspectos de natureza social e ideológica. Todo e qualquer tema trazido por um enunciado é pretexto de contestações, de reificações e concordâncias e discordâncias;
- c) a leitura a partir de um projeto dialógico, conforme propõe Volóchinov (2017[1929]) é a que mais se aproxima de uma *formação omnilateral* do ser, pois essa concepção vai ao encontro do plano político, social e histórico. Ao sujeito não basta captar as ideias do autor e, tampouco, decodificar meramente a linearidade linguística. Esse sujeito dever ser

capaz de ler e relacionar a leitura com suas interações e com o universo material ao qual pertence.

Em síntese, apresentamos o quadro a seguir para exemplificar aquilo que estabelecemos acima:

Quadro 1: As concepções de linguagem e seus engendramentos em práticas de leitura

Concepção de linguagem	Sujeito	Leitura	Exemplos
Linguagem como representação do pensamento	Sujeito individual, que expressa suas vontades por meio da linguagem. Sujeito biológico e naturalista.	Leitura como captação das ideias do autor. Subjetivização da realidade.	Atividades que buscam ater o aluno à linguagem e à expressão do autor. Por outro lado, o aluno expõe-se a uma interpretação individual acerca da temática, expressando seus sentimentos individuais.
Linguagem como instrumento de comunicação	Sujeito passivo, conhecedor do sistema linguístico. Decodificador	Leitura da linearidade do texto. Foco em partes do texto.	Atividades de busca de informações no texto. Foco na metalinguagem do enunciado.
Linguagem como forma de interação	Sujeito histórico, que reifica e contesta o conteúdo daquilo que lê.	Leitura como prática social, que permite a emancipação do ser na percepção dos signos sócio-ideológicos	Atividades voltadas para a leitura para além do texto, uma vez que a prática social de leitura é tão importante quanto a leitura em si.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Geraldi (1984) e Volochinov (2017[1929]).

Definida a concepção de língua de um projeto de leitura voltado às questões materialistas e de formação omnilateral do ser, passamos a algumas discussões acerca do processo educativo e da formação do leitor. Embora a leitura em prol da participação social seja objeto de atenção nacional no campo da Educação,

conforme Britto (2012), essa mobilização pedagógica carrega um conceito de leitura ainda muito vinculado à ideia de conhecimento erudito, ignorando a sua noção como prática social.

Ao deixar o aluno sem acesso a um conhecimento que propicie sua reflexão social crítica e histórica, temos, conforme discute Duarte (2016), um processo de alienação, pois as instituições se abstêm de formar leitores capazes de ir além do senso comum. Aqui, nossa crítica não se destina aos princípios pedagógicos que regem essas abordagens outras – os quais se baseiam nas problemáticas escolares atuais e centradas no indivíduo como ser dissociado de uma realidade mais ampla –, mas sim um projeto de formação humana e projeto de sociedade que elas parecem ignorar.

Contudo, todo cuidado é pouco na escolha de qual conhecimento deve ser trabalhado. Pois o discurso aqui posto pode reverberar como uma defesa do tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa baseado no canonizado, gramatical e literariamente valorizado, o que não é necessariamente o que se busca. Então, qual conhecimento deve ser trabalhado? O autor vai dizer que se busca um conhecimento mais desenvolvido, o qual não está essencialmente ligado aos conhecimentos privilegiados ou elitizados, mas àqueles que levem a emancipação do aluno e lhe permitem construir um conhecimento crítico e “desalienador”. “O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2016, p. 67).

Portanto, a sala de aula deve ser um espaço de interação onde o conhecimento permita ao aluno libertar-se. O professor tem um papel muito importante nesse trajeto, afinal, como destaca Britto (2012), o sujeito não consegue construir o sentido do texto sozinho, ele depende das pistas do autor e de uma rede de significações, e nem sempre nossos alunos estão preparados para perceber o que está para além das linhas do texto. A compreensão da existência de um equilíbrio entre autor, leitor e texto (cf. BRITTO, 2012) é informação-chave para a formação de leitores que superem a mera codificação das palavras.

Retomando as ideias de Volóchinov (2017[1929-30]), entende-se que os enunciados estão entremeados por diversos signos sociais e ideológicos. A leitura, portanto, deve compreender a capacidade de o aluno atingir tais significados sociais e ideológicos. As palavras e o sistema linguístico são, por excelência,

um sistema complexo e sofisticado que foi desenvolvido pelos seres humanos ao longo de sua história e devem ser mobilizados sempre que necessário. Contudo, há a necessidade de o professor de Língua Portuguesa não cair em gramaticalismos e ensinar apenas nomenclatura gramatical aos seus alunos.

A língua deve ser entendida como um instrumento que leva à reflexão. Por mais que exista uma ideia nostálgica de que antes as pessoas dominavam mais a língua portuguesa, pois sabiam a gramática vai de encontro ao que defendemos no montante de que, muito mais que decorar regras gramaticais, o ensino de Língua Portuguesa deve ser capaz de proporcionar aos estudantes a reflexão sobre sua inserção no mundo e sobre seu papel enquanto cidadãos capazes de compreender e transformar a sociedade em que estão inseridos.

As formas da língua também são ideológicas e sustentadas numa superestrutura de campos de atividade complexificados e socialmente organizados. Não se pode negar, então, o direito de aprendizagem de um aluno a um conhecimento produzido por seu gênero e que pertence, na constituição de sua ontogênese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscou-se levantar questões acerca da leitura e da emancipação do sujeito nas aulas de Língua Portuguesa. Considerou-se, portanto, discutir sobre divergências e inconsistências teóricas que desconsideram o projeto de formação humana e de sociedade. As discussões se fundaram, sobretudo, com vistas aos conhecimentos escolares que, muitas vezes, não contemplam efetivamente a leitura ou a constituição de um sujeito leitor capaz de significar e ressignificar as diversas possibilidades de produções histórico-culturais através da leitura.

Amparados pelas proposições de Marx (2004[1844]), ao afirmar que a existência do trabalhador se reduz à existência de qualquer mercadoria, discute-se como a escola é organizada para que ocorra uma formação técnica ou tecnicista, voltada para as necessidades do capitalismo e da classe dominante, o que, de certa forma, desconsidera ou não prioriza uma formação que, segundo Duarte (2016), deveria se pautar na arte, na ciência e na filosofia como conteúdos essenciais para proporcionar aos sujeitos uma autonomia e

reflexividade dos conhecimentos escolares. Com isso, entende-se que o ensino, em sua organização atual, visa a atender as *classes dominantes da sociedade*, não levando em conta o *proletariado*, termos utilizados por Marx (2004[1844]).

Como foi discutido nesse ensaio, a leitura é considerada basilar na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, diversas perspectivas teóricas buscam estabelecer formulações de como se deveria proceder quanto sua abordagem na escola, inclusive, algumas dessas formulações são utilizadas nos currículos da educação básica no Brasil.

Partindo das supracitadas formulações, na tentativa de responder às questões sobre a leitura de produções histórico-culturais, os conhecimentos que dão sentido à humanidade e o questionamento de como ocorre/deveria ocorrer a ampliação cultural dos estudantes, foram trazidas as considerações de Volóchinov (2017[1929]) sobre os distanciamentos teórico-metodológicos entre o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato e a concepção dialógica da linguagem, sendo esta última a proposta que mais se aproxima do esperado tanto pelas formulações de Volóchinov quanto do que foi discutido por nós neste texto.

Por fim, considera-se que uma *formação omnilateral*, seja a forma mais adequada para se compreender os processos de leitura e/ou de ensino, uma vez que essa concepção contempla uma formação mais reflexiva e profícua considerando a substancialidade de abordar, compreender e refletir a linguagem por meio de aspectos políticos, sociais e históricos. Como dito anteriormente, não basta que o sujeito seja capaz de compreender as ideias do autor ou decodificar aspectos gramaticais. O sujeito deve ter sua formação pautada no desenvolvimento de sua capacidade de ler e de relacionar a leitura com suas interações e com a sociedade a qual pertence.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira (3a e 4a ciclos)**. Brasília-DF: Secretaria de

Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOSÍK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (p. 11-68).

LEONTIEV, Alexis N. (1959). **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. (1844). **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PEDRALLI, Rosângela. MARIA, Maíra de Sousa Emerick. Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística. In: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; MOSSMANN, Suziane da Silva. **Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. (p. 143-168).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin (1929-30). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.