

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE LEITURA –
BRASIL E CUBA: E UM ESTUDO COMPARADO**

LETYCIA MEDEIROS SOARES

LETYCIA MEDEIROS SOARES

**PARANAVÁI
2026**

2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE LEITURA - BRASIL E CUBA: UM
ESTUDO COMPARADO**

Dissertação apresentada por Letycia Medeiros Soares, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a): Dra. Márcia Marlene Stentzler

Co-orientadora: Dra. Isabel Julia Veitia Arrieta

PARANAVAÍ
2026

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Medeiros Soares, Letycia
REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE LEITURA - BRASIL E
CUBA: UM ESTUDO COMPARADO / Letycia Medeiros
Soares. -- Paranavai-PR, 2025.
130 f.

Orientador: Márcia Marlene Stentzler.
Coorientador: Isabel Julia Veitia Arrieta.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2025.

1. Brasil. 2. Cuba. 3. História Comparada. 4.
Representações. 5. Formação de Leitores.. I - Marlene
Stentzler, Márcia (orient). II - Julia Veitia
Arrieta, Isabel (coorient). III - Título.

LETYCIA MEDEIROS SOARES

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE LEITURA - BRASIL E CUBA: UM
ESTUDO COMPARADO**

BANCA EXAMINADORA

PROF. DRA. MÁRCIA MARLENE STENTZLER
UNESPAR, Campus Paranavaí

PROF. DRA. ISABEL JULIA VEITIA ARRIETA
UCLV, Campus Santa Clara – Cuba

PROF. DRA. NÁJELA TAVARES UJIE
UNESPAR, Campus Paranavaí

PROF. DRA. VERA LUCIA MARTINIAK
UEPG, Campus Ponta Grossa

PROF. DRA. FELICIA LARA PEREZ
UCLV, Campus Santa Clara - Cuba

Resultado: Aprovada

Paranavaí, 3 de março de 2026

Dedico este trabalho á minha filha, que está sempre comigo....

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu suporte e fortaleza, o único que nunca desistiu de mim. Agradeço também à minha filha, Joanna Medeiros, que, ainda tão pequena, demonstrou uma compreensão imensa ao aceitar, em silêncio, os muitos dias em que a mamãe não pôde estar presente nas horas de brincar. Obrigada por permanecer ao meu lado, lendo ou brincando, para que eu pudesse estudar.

Embora muitos considerem este um trabalho solitário, para mim ele nunca foi. Jamais me senti sozinha tendo a orientadora que tive. Agradeço, com todo o meu coração e minha alma, à Prof^a Dra. Márcia Marlene Stentzler pela oportunidade de tê-la como orientadora e companheira de trabalho, escrita e viagens de estudo.

Estendo meus agradecimentos à minha coorientadora, Prof^a. Dra. Isabel Julia Veitia Arrieta, que nos ofereceu todo o suporte necessário, seja nas comunicações, na disponibilização de materiais ou mesmo durante nossa ida a Cuba para a realização da *pasantía*.

Agradeço à Universidade Estadual do Paraná, instituição pública que me fez crescer e me mostrou que é dentro da universidade que desejo estar como aluna, como professora e como ser humano.

Por fim, registro minha gratidão às agências de fomento, que me deram o amparo necessário para dedicar-me aos estudos, à pesquisa e às viagens acadêmicas. As bolsas concedidas pela UNESPAR e pela Fundação Araucária, obtidas por mérito e pelo cumprimento dos requisitos, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A EDUCAÇÃO DO SER POÉTICO

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver - estado de pureza da mente, em suma? [...] O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. [...] E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?

Carlos Drummond de Andrade (1974)

SOARES, Letycia Medeiros. **Representações Docentes sobre Leitura, Brasil e Cuba: um estudo comparado**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) — Universidade Estadual do Paraná — Campus de Paranavaí. Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as representações docentes sobre a leitura, por meio de um estudo comparado entre os projetos educacionais nacionais do Brasil e Cuba para esse fim, no 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 1º Grado em Cuba, possibilitando a identificação de convergências e especificidades pedagógicas. A pesquisa perpassou os contextos históricos, políticos e socioculturais que influenciam a construção das representações docentes em torno da leitura e, conseqüentemente como estas direcionam as práticas pedagógicas. A fim de realizar esta comparação, foi feito um estudo qualitativo embasado na Nova História e na História Comparada, tratando de aspectos históricos e legais que orientam o ensino da leitura nos dois países. A pesquisa comparada tem por base os José d'Assunção Barros (2005, 2007, 2014) e Blanca Vallone (2010), que discutem sobre a temática. Para apreender as especificidades pedagógicas, utilizamos um questionário semiestruturado, composto por 12 questões, respondido por uma professora de cada país: uma que atua em escola pública municipal da cidade de Nova Londrina (Paraná, Brasil) e outra que leciona numa escola primária de Villa Clara (Santa Clara, Cuba). O estudo partiu da análise do contexto histórico, de documentos legais e de políticas públicas que orientam a leitura e conseqüentemente, a alfabetização, como a BNCC no Brasil e, o Programa *Lengua Española - primer grado* em Cuba, e outros indicadores, como as políticas públicas e a voz das professoras, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento pedagógico. Buscamos subsídios em livros, artigos, teses e dissertações sobre a temática, bem como em observações, levantando, analisando e agrupando informações relevantes sobre as práticas docentes. A investigação viabilizou-se pela cooperação formal entre a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e a Universidade Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV) e a realização de pesquisa de campo em Cuba. A leitura e as representações foram analisadas por meio de autores como Roger Chartier (1998, 2002, 2011), que dialoga com os escritos de Paulo Freire (1985, 1989, 2001) sobre o papel da leitura na vida das pessoas e na formação da sociedade. Como principal resultado, alcançamos a compreensão em torno de como a organização socioeducacional e políticas educativas de cada país influenciam na construção das representações docentes e das práticas educativas para a formação de leitores. As respostas das duas participantes da pesquisa evidencia características próprias do fazer docente na formação de alunos leitores.

Palavras-chave: Brasil; Cuba; História Comparada; Representações; Formação de Leitores.

SOARES, Letycia Medeiros. **Teachers Representations of Reading, Brazil and Cuba: a comparative study**. 126 p. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) — State University of Paraná — Paranavaí Campus. Advisor: Prof. Dr. Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2026.

ABSTRACT

This research aimed to analyze teachers' representations of reading through a comparative study of the national educational projects of Brazil and Cuba for this purpose, in the 1st year of Elementary School in Brazil and the 1st Grade in Cuba, allowing the identification of pedagogical convergences and specificities. The research examined the historical, political, and sociocultural contexts that influence the construction of teachers' representations of reading and, consequently, how these direct pedagogical practices. In order to carry out this comparison, a qualitative study was conducted based on New History and Comparative History, addressing historical and legal aspects that guide the teaching of reading in both countries. The comparative research is based on the works of José d'Assunção Barros (2005, 2007, 2014) and Blanca Vallone (2010), who discuss the subject. To understand the pedagogical specificities, we used a semi-structured questionnaire, composed of 12 questions, answered by one teacher from each country: one working in a municipal public school in the city of Nova Londrina (Paraná, Brazil) and another teaching in a primary school in Villa Clara (Santa Clara, Cuba). The study began with an analysis of the historical context, legal documents, and public policies that guide reading and, consequently, literacy, such as the BNCC in Brazil and the Spanish Language Program - Primer Grado in Cuba, and other indicators, such as public policies and the voice of the teachers, recognizing them as producers of pedagogical knowledge. We sought support in books, articles, theses, and dissertations on the subject, as well as in observations, gathering, analyzing, and grouping relevant information about teaching practices. This research was made possible through formal cooperation between the State University of Paraná (Unespar) and the Central University Marta Abreu de Las Villas (UCLV) and field research conducted in Cuba. Reading and representations were analyzed using authors such as Roger Chartier (1998, 2002, 2011), who engages with the writings of Paulo Freire (1985, 1989, 2001) on the role of reading in people's lives and in the formation of society. The main result was an understanding of how the socio-educational organization and educational policies of each country influence the construction of teachers' representations and educational practices for the formation of readers. The responses of the two research participants highlight characteristics specific to teaching practice in the formation of student readers.

Keywords: Brazil; Cuba; Comparative History; Representations; Reader Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa Educacional, idade e características das etapas.....	45
Quadro 2 – Plano temático com objetivos e conteúdos próprios	61
Quadro 3 – O que a leitura representa para você.....	100
Quadro 4 – Contribuição da leitura para o desenvolvimento do aluno e da sociedade	102
Quadro 5 – Contribuição da leitura para o desenvolvimento de um ser humano crítico.....	103
Quadro 6 – Como você encaminha suas aulas para desenvolver a leitura nos alunos?.....	104
Quadro 7 – Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula?.....	107
Quadro 8 – A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que têm dificuldades com a leitura?	108
Quadro 9 – Quantos livros você lê em média por ano? Quais gêneros leitores principais ...	111
Quadro 10 – Que conselho você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação à leitura dos alunos?.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração sobre a educação e infância em Cuba (1959).....	32
Figura 2 – Foto do Manual Alfabetecemos.....	51
Figura 3 – Foto da Capa da Cartilha ¡Venceremos!.....	51

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- ICCP** – Instituto Central de Ciências Pedagógicas (Cuba)
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- NUCATHE** – Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisa em História da Educação
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIALV** – Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida
- PMALFA** – Programa Mais Alfabetização
- PNA** – Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLE** – Política Nacional de Leitura e Escrita
- PPA** – Plano Plurianual da União
- PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROLER** – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
- SEB** – Secretaria de Educação Básica
- SEGIB** – Secretaria-Geral Ibero-Americana
- SITEAL** – Sistema de Información sobre Tendências Educativas en América Latina
- SNBP** – Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
- SNC** – Sistema Nacional de Cultura
- SNE** – Sistema Nacional de Educação (Cuba)
- UCLV** – Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba)
- UNESPAR** – Universidade Estadual do Paraná
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Caminhar da Pesquisadora	15
1.2	O 1717.....	17
1.3	As cinco fases para uma proposta de estudo.....	23
2	CONTEXTO HISTÓRICO: BRASIL E CUBA	28
2.1	A Revolução e a educação Cubana.....	30
2.2	A Educação no Brasil	38
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (CUBA) E O ENSINO FUNDAMENTAL (BRASIL)	49
3.1	Educação Primária em Cuba	51
3.1.1	Aspectos dos índices de desempenho na leitura e na alfabetização em Cuba.....	55
3.1.2	Objetivos específicos das Unidades 1, 2, 3 e 4.....	62
3.2	Ensino da leitura a partir das políticas públicas no Brasil	66
3.2.1	A BNCC e a prática da leitura.....	78
4	REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A LEITURA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	85
4.1	Leitura sobre a prática social e cultural	90
4.2	A leitura como prática cultural.....	98
4.3	Representações das docentes sobre a leitura.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6	LEIS E DECRETOS	120
7	REFERÊNCIAS	122
8	ANEXOS	127
9	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Caminhar da Pesquisadora

O historiador Marc Bloch (2001), no livro *Apologia da história ou o ofício do historiador*, escreve que o homem é o objeto de estudo da história e, mais precisamente, os homens em suas múltiplas relações ao longo do tempo. O autor mostra que a vida humana se constitui nas ações e está em movimento. O tempo histórico demarca possibilidades de ações e permite que certos acontecimentos se efetivem. Nesse sentido, temos, por exemplo, o ato de ler, que é individual, mas também social, e insere o ser humano em diferentes contextos do mundo que o cerca. A leitura faz parte do ato educativo, da cultura e é efetivamente uma atividade de ensino.

Nesse processo histórico da existência humana, a leitura é instrumento de interação social. Assim também foi o surgimento desta pesquisa, pois, ao longo de minha vida como estudante, sempre valorizei os livros e a leitura. Durante a iniciação científica, pude explorar o papel das bibliotecas, estabelecendo conexões materiais e virtuais. No decorrer da mesma, surgiram indagações relacionadas ao desenvolvimento e à aquisição da leitura, bem como às características que esse processo tem em diferentes sociedades e realidades. Nesse sentido, surgiu a possibilidade de analisar realidades particulares, no Brasil e em Cuba, o que foi um grande desafio para compreender diferentes perspectivas dessa questão.

Dentre as motivações que me conduziram a desenvolver esta pesquisa, considero aqui meu ingresso no grupo Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisa em História da Educação (NUCATHÉ), que me instigou a buscar e compreender o papel dos professores, a influência que desempenham no desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, na aquisição da leitura. As investigações mostraram que este campo de pesquisa é vasto e ainda pouco explorado no âmbito da educação comparada.

A escolha de utilizar o estudo comparado como caminho metodológico dentro desta pesquisa surgiu com o Projeto de Extensão *Mulheres Educadoras em diferentes tempos e sociedades: Experiência além das fronteiras*. Por meio desse projeto, pude conhecer pesquisadoras cubanas, interessar-me e perceber como esse país traria contribuições para entender a formação do aluno leitor. Uma vez definido o projeto e a temática, realizamos, eu e minha orientadora, entre 2 e 6 de novembro de 2024, uma *pasantía* ofertada pelo Centro de Estudos Gaspar Jorge Galó, com docentes vinculados ao Programa de Mestrado em Formação Docente da Universidade Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV), em Villa Clara, Cuba. Na oportunidade, conhecemos aspectos culturais associados à história de lutas do povo cubano, bem como a organização da pós-graduação, da educação superior e primária.

Observamos a grande diversidade de monumentos históricos ligados à Revolução Cubana e a ênfase dada à educação pública e gratuita, com qualidade, ao longo da vida. No período, estudamos sobre o ensino, a educação, a leitura, o papel das mulheres e o papel do Estado na organização da educação. Durante a *pasantía*, conhecemos o arquivo da biblioteca José Martí¹, em Villa Clara.

Um dos momentos mais esperados foi a visita à *Escuela Primaria Camilo Cienfuegos*, onde assistimos a uma apresentação dos materiais didáticos utilizados para os alunos do 1º e 2º anos, voltados à alfabetização e à leitura. Também conhecemos alguns projetos de leitura e vimos os livros didáticos que estavam sendo implantados nas escolas por ocasião da terceira reforma curricular desde a Revolução Cubana. Nas salas de aula, acompanhamos, por cerca de 30 minutos, o trabalho das professoras nas turmas de 1º e 2º *grados* (1º e 2º anos), associando os métodos das professoras aos ensinamentos do curso ofertado no dia anterior. Ao chegarmos à escola, fomos recebidos por alunos que tocavam instrumentos musicais de fanfarra, todos bem uniformizados, sincronizados e curiosos para que lhes contássemos sobre como é o Brasil.

Sendo assim, esta pesquisa se justificou pela necessidade de maiores reflexões em torno das representações docentes para a formação de alunos leitores no primeiro ano do Ensino Fundamental (Brasil) e na Escola Primária (Cuba). Em ambos os países, os leitores estão dentro e fora da sala de aula, em diferentes ambientes no contexto escolar, os quais adquirem características próprias, de acordo com a cultura escolar que envolve esses processos.

Na busca pela compreensão das práticas desenvolvidas por professores no Brasil e em Cuba, constatamos que a educação cubana tem se destacado na América Latina. Este aspecto é reconhecido pelo próprio Banco Mundial: “[...] nenhum sistema escolar da América Latina hoje, com exceção talvez de Cuba, está muito próximo de padrões elevados [...]” (Bruns, Runs, Luque, 2014, p. 11). Segundo o artigo intitulado *A construção do Homem Novo em Cuba (1959-1961): um processo de transformação por meio da alfabetização como prática de liberdade*, escrito por Dayane de Freitas Colombo Rosa, José Joaquim Pereira Melo e Roseli Gall do Amaral (2021), esse destaque em âmbito educacional se dá por meio dos objetivos da Revolução Cubana.

¹José Martí (1853–1895), pensador central da formação intelectual e moral de Cuba. Para o pensador educar é formar o ser humano em sua totalidade; intelectual, moral e social.

1.2 O desenvolvimento da pesquisa

A comparação entre o processo de desenvolvimento de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, e na Escola Primária, em Cuba, se justificou-se a partir do desempenho de ambos os países na educação da América Latina nas últimas décadas. Durante o VI Congresso de Educação de Ponta Grossa, realizado em 2018 naquela cidade, o pesquisador e professor César Nunes “[...] destacou que a média anual de leitura de livros do brasileiro é uma das piores do mundo. Enquanto no Brasil a leitura per capita é de somente 1,8 livro, no Uruguai o número é de 4,4, chegando a 5,1 na Argentina, 10,5 em Portugal, 31,2 em Cuba e 33,6 na Suécia.” (Rezende, 2018). Isso indica uma grande discrepância entre os dois países, o que nos instiga ainda mais a desenvolver esta investigação.

Neste estudo, buscamos conhecer as políticas, as leis, a organização da sociedade e os parâmetros educacionais de ambos os países, por meio de um estudo comparado, o qual, segundo Barros (2014), traz benefícios para compreender de forma mais ampla a sociedade e sua organização.

A vantagem de comparar sociedades contíguas está precisamente em abrir a percepção do historiador para as influências mútuas, o que também o coloca em posição favorável para questionar falsas causas locais e esclarecer, por iluminação recíproca, as verdadeiras causas, inter-relações ou motivações internas de um fenômeno, bem como as causas ou fatores externos. Será importante, ainda, salientar que, para empreender este caminho da História Comparada, que atua sob realidades históricas contíguas, por exemplo, duas realidades nacionais sincrônicas, o historiador deve estar apto a identificar não apenas as semelhanças, mas também as diferenças (Barros, 2014, p. 49).

Nesse sentido, a história comparada permitiu-nos olhar para diferentes realidades e sociedades, buscando melhor conhecê-las por meio de aproximações, analisando semelhanças e diferenças socioculturais e educativas. Analisar comparativamente um objeto em contexto sócio-histórico possibilita compreender o objeto de estudo e seus desdobramentos, neste caso, as práticas e representações das professoras em relação à leitura. Isso exige conhecê-las em sua essência.

A forma como se organiza o ensino da leitura é um dos elementos que nos motivaram a desenvolver esta pesquisa. Portanto, observar as representações sobre a leitura em sala de aula, as realidades escolares brasileira e cubana e o lugar que o desenvolvimento de leitores críticos ocupa nas diferentes realidades foi o caminho ideal para entendermos o desenvolvimento de cidadãos e sua atuação no meio social.

Visto que “o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (Bloch, 2001, p. 75), esta pesquisa possibilita compreender as práticas e representações dessas professoras primárias. Considerando o conhecimento em constante movimento, esta investigação poderá se tornar referência para outros estudos a partir de fatos e

experiências registrados, auxiliando futuros pesquisadores a entender uma face da época em que se encontram, pois conhecer o passado é a forma de compreender o presente.

Nesse sentido, em termos metafóricos, realizamos uma viagem pelo tempo e pelo espaço, cujo elemento propulsor foi a curiosidade humana e a possibilidade de aprofundamento do conhecimento científico de forma acadêmica, levando-nos a diferentes culturas, leis, sociedades, costumes e eventos históricos. Nesse caminhar, surgem algumas indagações que se transformaram em paradas ou recomeços, pois, inspirados em Marc Bloch (2001), aprendemos que a história comparada não busca apenas respostas, mas também propõe indagações que iluminam o caminho da pesquisa. O autor alerta que é preciso se munir de ferramentas críticas e fontes rigorosas, respeitando as especificidades das sociedades e, assim, compreendendo os eventos como acontecimentos interligados à história e às lutas sociais.

Na nossa parada essencial, que são as fontes, buscamos amparo em autores que discutem sobre a leitura, como, por exemplo, Paulo Freire (1989, p. 20), para quem “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente”. Ou seja, por meio da leitura, o indivíduo é capaz de transformar sua prática social em uma prática consciente. Para além desse processo, para o pesquisador cubano Porto, a leitura é:

[...] un proceso lingüístico en el cual, de modo progresivo, se va ampliando el dominio en la interpretación del lenguaje escrito, desde el desarrollo de la conciencia fonológica, seguido de una decodificación y significación, hasta la interpretación propiamente dicha. Leer implica una interacción constante entre conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes individuales, pero íntimamente relacionados a su experiencia contextual, convirtiéndose esta (la lectura) en una competencia indispensable y necesaria para el desarrollo personal y social. (Porto, 2019, p. 5).

A leitura também é um processo linguístico em que se entrecem a linguagem escrita, a decodificação e a significação. Porém, ela é ainda o resultado de um processo mais amplo, na interação com os conhecimentos, valores, atitudes e experiências individuais, o que faz da leitura uma competência indispensável ao ser humano. Ambos os pesquisadores apresentam compreensões convergentes sobre a leitura, considerando-a um meio para que o indivíduo construa suas próprias reflexões sobre o meio social em que vive.

Por sua vez, em outros estudos, como a dissertação de Porto (2019), intitulada *Livros Didáticos de História: uma história comparada de Brasil e Cuba (2003-2015)*, trata-se de livros didáticos utilizados no Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil e de Cuba. A pesquisadora

analisa como a história é tratada nesses livros, destacando a diversidade de análises históricas feitas em livros brasileiros, enquanto em Cuba não há essa pluralidade.

Na dissertação de Lisandra Lugo Peñalver (2023), intitulada *La comprensión lectora en escolares del cuarto grado de la Educación Primaria*, a autora busca exemplificar de que forma acontecem as melhorias do sistema educativo ao trabalhar a Língua Espanhola, com ênfase no componente de leitura e em sua compreensão, podendo elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A autora explora algumas questões metodológicas e referenciais teóricos. Já na pesquisa de mestrado de Arlete Sive Chabango (2022), intitulada *Impacto da cooperação Cuba-Moçambique no Desenvolvimento da Educação em Moçambique*, o destaque está na comparação entre o Sistema Educacional Cubano e o Sistema Educacional Moçambicano, considerando as semelhanças existentes entre os países. A autora relaciona essas semelhanças com a busca por soluções de problemas sociais.

Esse recorte apresenta lacunas em direção à comparação do que se tem feito em sala de aula em prol da leitura, ou seja, como são as práticas e representações dos professores em relação à prática leitora e como elas influenciam a formação dos leitores. Não localizamos nenhuma pesquisa que trate do tema comparando o trabalho desenvolvido em uma escola brasileira da região noroeste do estado do Paraná e uma escola primária cubana.

Na tese de Silvana Paulina de Souza (2014), intitulada *Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler*, percebe-se que o foco da pesquisa está relacionado a como as crianças do Ensino Fundamental I se apropriaram da leitura, quais são os instrumentos e recursos que compõem a organização das atividades pedagógicas de leitura, entre outros trabalhos que se relacionam com esta temática.

Nas pesquisas acima apresentadas, temos duas que são comparadas entre dois países. A primeira delas foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), enquanto a segunda foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. Já a tese de Lisandra Lugo Peñalver foi defendida por meio do *Centro de Estudios de Educación “Gaspar Jorge García Galló”*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Cuba. Visto que o foco da pesquisa são as representações docentes sobre a leitura, torna-se necessário considerar as especificidades legais e as políticas públicas educacionais de ambos os países, relacionando determinantes socioeducativos e econômicos, de natureza macro e micro.

O desenvolvimento de leitores e o próprio ato da leitura estão imbricados na perspectiva socioeducativa presente nas políticas educacionais e nos princípios da cultura escolar. É, portanto, uma prática multifacetada, um meio fundamental para a transmissão e preservação cultural de uma

sociedade, da história, das lutas sociais, das normas, dos valores e das regras, sendo também um conjunto de práticas e costumes.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 no Brasil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as práticas que envolvem a leitura têm como foco principal o processo de alfabetização, como afirma:

[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p. 57).

Segundo a BNCC, o foco principal das ações pedagógicas deve ser a alfabetização, compreendida pelo documento como parte de um processo de inserção dos alunos nas práticas de leitura e escrita. Isso significa que as práticas que envolvem a alfabetização devem estar atreladas ao desenvolvimento de habilidades, ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural das crianças.

A partir do documento, entende-se que a compreensão da linguagem escrita se torna um meio de acessar e produzir significados e cultura. Sendo assim, o processo de alfabetização deve estar vinculado ao desenvolvimento de habilidades que estejam articuladas à leitura e à escrita, ambas relacionadas aos eixos: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, destaca os diversos conteúdos não apenas como instrumentos de apropriação mecânica da alfabetização. A função dos mesmos é possibilitar a interação com o meio social por meio de uma ação pedagógica interdisciplinar. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem se torna significativo, possibilitando a progressão dos conhecimentos por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem.

Levando em consideração que nossa pesquisa visa analisar as representações dos docentes sobre a leitura, embasamo-nos na Constituição Cubana de 1976, a fim de destacar o que está presente no artigo 39, o qual estabelece que:

[...] el Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias; y son las bibliotecas, espacios sociales insustituibles para la lectura, la recreación, el aprendizaje continuo, la investigación y el acceso libre a la información que apoyan la formación integral del ciudadano (Cuba, 1976, s.p.).

É dever do Estado promover o desenvolvimento educacional, científico e cultural do povo. Ainda neste artigo 39, reconhece-se a biblioteca como um espaço de acesso aos diferentes bens culturais que podem ser usufruídos por meio da leitura. Caracteriza-se como lugar de democratização do conhecimento, de acesso à informação, de aprendizado e como ambiente que fornece uma formação crítica para os alunos.

Isso significa que o Estado cubano visa à construção de uma sociedade baseada no conhecimento, que proporcione o acesso às expressões culturais e científicas de forma igualitária. Fica evidente que a educação, a cultura e a ciência são vistas como direitos e degraus para o progresso social e humano, além de oportunizar o crescimento pessoal do indivíduo, a inclusão social e a participação consciente na sociedade.

Considerando que, no 1º ano, o indivíduo ainda está construindo a compreensão da relevância da leitura como uma experiência emancipadora, que lhe permite inserir-se no mundo social em que se encontra por meio de códigos linguísticos, é essencial que as práticas pedagógicas aconteçam de forma progressiva, social e mediada, construindo um caminho para que, à medida que se desenvolve, o despertar dessas crianças seja direcionado ao interesse e ao gosto pela leitura.

O ato de ler, para Alberto Manguel, é combustível para a compreensão de nossas vivências, pois “lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (Manguel, 1997, p. 20). O ato de ler vai além de habilidades linguísticas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas nos anos iniciais devem ser planejadas para formar o gosto pela leitura.

Esse ato é permeado por representações do professor e da sociedade sobre a leitura. Chartier (1998, p. 17) explicita que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Portanto, se vivemos em uma sociedade, em uma escola que valoriza o ato de ler, teremos maiores chances de praticar a leitura ao longo da vida.

O interesse pela leitura também se alicerça em representações sociais que são “[...] historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais” (Franco, 2004, p. 171). Da mesma forma, o professor constrói representações sobre o ato de ler ao longo do tempo e das experiências às quais está inserido como ser social. A leitura se insere no cotidiano, na cultura escolar, a qual, para Julia, é:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses

conhecimentos e a desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (Julia, 2001, p. 10).

Esperamos que um aluno leia. Que professores leiam. Isso é inerente ao trabalho educativo, está associado à vida em sociedade e determina comportamentos. A formação de leitores é parte do contexto, da cultura escolar, que é referencial para as práticas e experiências leitoras em diferentes realidades e contextos. Portanto, trabalhar com a história comparada é um caminho para analisar as especificidades dessas práticas e suas representações nos dois contextos educacionais, considerando premissas que embasam o trabalho nas escolas dos dois países. A ideia de leitura se entretetece à de escrever. A leitura é uma apropriação cultural daquilo que se escreve em diferentes livros e textos.

Gallart (1995, p. 4) define a leitura como “*una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales os imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación*”, ou seja, a leitura permite ao indivíduo explorar diferentes realidades.

Em relação às representações dos docentes, entendemos o que o professor pretende ensinar para atingir objetivos em sala de aula, como, por exemplo, a leitura. Isso faz parte da didática, que, segundo Libâneo,

[...] se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre 'o que' e o 'como' do processo pedagógico escolar. [...] o processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. (Libâneo, 1990, p. 28).

Nessa perspectiva, as representações docentes perpassam o processo de ensino como um todo, uma vez que influenciam a escolha dos materiais, os procedimentos que serão utilizados para que o aluno aprenda e a organização das situações de aprendizagem, nas quais o aluno irá se apropriar dos conhecimentos sistematizados a fim de aplicá-los no cotidiano.

[...] Noutros termos, os objetivos do professor na ação docente dependem dos tipos de ações presentes: ele age em função de normas; age também em função de emoções, sentimentos, afetos; age ainda de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que lhe parecem racionais ou bem fundados, etc. (Tardif, 2014, p. 178).

Pode-se supor, a partir de Tardif, que o agir do professor se baseia implicitamente em diversos tipos de juízos e objetivos, visando ao desenvolvimento humano, buscando considerar o intelectual, a vontade e o interesse do aluno, sem desvincular esses aspectos dos de ensino, das normas e das razões que norteiam a didática do professor. Assim, pode-se inferir que o agir docente se sustenta, de forma explícita ou implícita, em múltiplos juízos e objetivos que buscam promover o desenvolvimento humano integral do aluno.

Com esse entendimento, esta pesquisa tem a seguinte questão-problema: Como as representações docentes sobre a leitura embasam a formação de leitores do 1º ano do Ensino Fundamental (Brasil) e da Escola Primária (Cuba)? Nesse sentido, temos como objetivo geral: analisar as representações docentes sobre a leitura, por meio de um estudo comparado entre os projetos educacionais nacionais do Brasil e Cuba para esse fim, no 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil e do 1º Grado em Cuba, possibilitando a identificação de convergências e especificidades pedagógicas. Para tal, nossos objetivos específicos são: a) Contextualizar historicamente a educação no Brasil e em Cuba; b) Situar a organização da educação primária e do ensino fundamental, em se tratando da leitura, no contexto das políticas públicas (legislação) em ambos os países; c) Comparar as representações de docentes das escolas, objeto de estudo, a partir do estudo comparado.

A fim de alcançar o desenvolvimento dos objetivos, adotamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, bibliográfica, de cunho sócio-histórico e cultural. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 21-22), “[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”. O estudo bibliográfico caracteriza-se por “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados [...] por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes [...]” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza ainda em se tratando de metodologia, com o estudo comparado proposto por Vallone (2010), esta metodologia de estudo é dividida em etapas, que orientam o pesquisador na análise sistemática de diferentes realidades, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Esse método, se assim podemos chamá-lo busca analisar dois ou mais contextos, fenômenos ou realidades sociais, permitindo compreender suas semelhanças e diferenças.

A fim de compreendermos de que forma esta metodologia orientou esta pesquisa, vamos neste momento, entender o que acontece em cada uma das etapas da proposta de Vallone(2010)

1.3 As cinco fases para uma proposta de estudo

Por se tratar de um estudo comparado, seguimos os passos descritos por Vallone (2010), que prevê cinco fases para um estudo dessa natureza:

1. **Fase pré-descriptiva: *Selección, identificación y justificación del problema.*** Esta fase se caracteriza pela seleção de fontes tanto em livros quanto em sites e, no caso desta pesquisa, junto a pessoas que trabalham com o 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil e com o *1º grado* na escola primária em Cuba, acerca da temática de pesquisa. Definimos também as escolas onde a pesquisa aconteceu, elaboramos o questionário para a coleta de dados, bem como a submissão do

projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar, o qual foi aprovado sob número 7.486.845 em 04/04/2025 (ANEXO 1).

2. **Fase descritiva: *Presentación de datos recopilados*.** A partir da busca realizada e da pré-seleção de fontes de pesquisa, passou-se à etapa da escrita. Organizamos uma revisão de literatura e documental, evidenciando especificidades da educação nos dois países. Fomos a Cuba, conhecemos aspectos da realidade da educação, sobre a legislação educacional e visitamos a escola primária onde se realizou a coleta de dados por meio do questionário com a professora em Cuba, ao regresso o mesmo aconteceu no Brasil. vimos as professoras atuando. Nesta fase, os dados foram descritos a partir de documentos como o *Programa Lengua Española – Primer Grado* da escola campo de pesquisa, e sites como o *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*, além de algumas leis e políticas públicas que regem a educação em ambos os países.

3. **Fase interpretativa: *Interpretación de datos que se han expuesto en la descripción*.** Nesta fase, por meio do diálogo com outras pesquisas e com os materiais coletados, foi possível interpretar que as representações docentes sobre a leitura são o meio principal que liga as políticas públicas e os documentos formais à prática desenvolvida em sala de aula, influenciando a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as diferentes culturas, realidades, legislações e condições de trabalho das professoras que fazem parte desta pesquisa.

4. **Fase de justaposição: *Confrontación de los datos que describimos y luego interpretamos*.** Justaposição, ou seja, colocar lado a lado os dados, buscando entender os processos subjacentes ao fazer pedagógico, por meio da análise dos dados e da contraposição das práticas ou das representações. Aqui, trabalhamos com a base teórica, aspectos legais e com as respostas ao questionário com 12 perguntas, respondido por uma professora cubana e uma professora brasileira, a fim de entender como as docentes trabalham a leitura com seus alunos.

5. **Fase comparativa: *Proceso de análisis y síntesis del cuadro*.** Nesse momento, acontece a comparação das práticas e das representações por meio das respostas das professoras ao questionário, buscando compreender as especificidades do trabalho docente.

Na introdução, acontece a primeira etapa da metodologia proposta por Vallone (2010), que se caracteriza por ser pré-descritiva: *Selección, identificación y justificación del problema*. Esta pesquisa se insere no campo da História Comparada. Aqui se inicia a seleção dos materiais, identificação e justificativa do problema da pesquisa, que reside na comparação das representações docentes sobre a leitura em contextos educacionais tão distintos quanto o brasileiro e o cubano. Segundo Vallone (2010), neste primeiro momento busca-se:

[...] es establecer el 'marco teórico' a partir del cual se debe desarrollar la investigación mediante el método comparativo. - Idea a investigar (cuál es el problema o tema). Se debe formular de manera clara, concreta y específica. - Planteamiento del problema. La función de este planteamiento será, en especial, guiarnos operativamente en la selección de los datos que debemos obtener y en el análisis que realicemos de los mismos: Objetivos; Preguntas (guían la investigación); justificación del estudio. (no necesariamente se plantean hipótesis, menos en trabajos descriptivos – explorativos). (Vallone, 2010, p. 184).

Esta fase foi crucial, visto que é o momento em que a dissertação se ancora teoricamente. Para a seleção dos materiais que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, podemos considerar, neste momento, os escritos de José d'Assunção Barros (2005; 2014) e Roger Chartier (1998).

Em se tratando da justificativa do problema de pesquisa, que reside na comparação das representações docentes sobre a leitura, compreendemos que a elaboração do problema, cuja função central é orientar operacionalmente o estudo, direciona a seleção dos dados a serem coletados e a análise a ser realizada. Visto que os países a serem comparados possuem projetos educacionais diferentes, influenciados pelo contexto político, econômico e sócio-histórico, a justificativa se embasa nos escritos de Barros (2007), quando afirma que o estudo comparado entre contextos internacionais distintos é um “modo específico de observar a história”.

Essa dissertação contribui com o campo da história comparada e da história cultural, para as áreas da leitura e das políticas públicas, pois dialoga com estudos já desenvolvidos, conforme citado. Para tanto, a dissertação está organizada em quatro seções.

A primeira é a introdução, onde apresentamos o tema, o problema e os objetivos desta pesquisa, que se relacionam com a história comparada e com a formação de alunos leitores em Cuba e no Brasil, a partir das respostas obtidas por meio de um questionário respondido por docentes: uma de escola do Ensino Fundamental do município de Nova Londrina, Paraná, Brasil, e outra de escola primária da cidade de Villa Clara, Santa Clara, Cuba.

O referencial metodológico fundamentou-se nas fases propostas por Vallone (2010), por meio das quais confrontamos, de forma sistemática, o que é prescrito nas diretrizes pedagógicas oficiais para o ensino da língua e da leitura e o que é vivenciado, ou seja, as representações que direcionam as práticas das duas docentes. Essa abordagem possibilita evidenciar pontos de convergência, distanciamento e contradições que emergem na prática.

Na segunda seção, contextualizamos a organização da educação, a sociedade e aspectos históricos do Brasil e de Cuba, por meio de uma análise histórica de ambos os países, buscando compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento educacional, cultural e social. São retratados os vínculos entre cultura e leitura, que estão intrinsecamente ligados, pois a leitura é um

meio pelo qual são transmitidos os elementos culturais de uma determinada sociedade, tornando-se ferramenta para o desenvolvimento crítico e social.

Nos respaldamos em estudiosos como Justo Alberto Chávez Rodríguez (2011), que contribui de forma significativa ao oferecer uma compreensão histórica e sociopolítica da educação cubana, mostrando que a educação deve estar articulada aos projetos de sociedade e cultura construídos após a Revolução. A perspectiva defendida pelo autor é fundamental para compreender como os processos educativos, especialmente as práticas de leitura, atuam como mediadores na construção da consciência crítica.

Otaíza de Oliveira Romanelli (2014), assim como Rodríguez (2011), contribui para a compreensão do contexto educacional brasileiro. A perspectiva da autora ofereceu caminhos para compreender as relações históricas entre educação, sociedade e cultura no Brasil, evidenciando como as transformações nos diferentes aspectos sociais influenciam o sistema educacional. Porto (2019) amplia essa discussão, retomando os aspectos evidenciados por Romanelli (2014) e Rodríguez (2011) para a leitura, considerando-a como prática social e cultural. Juntas, essas autoras oferecem uma análise comparada que evidencia como a leitura se constitui, em ambos os contextos, como instrumento auxiliador para o desenvolvimento social, cultural e crítico da sociedade brasileira e cubana.

Na terceira seção, trabalhamos com as políticas públicas educacionais nos dois países, especificando políticas e leis direcionadas para a leitura das crianças, buscando compreender como estão previstas e como se organizam. Elaboramos quadros comparativos e retratamos, ainda, os níveis educacionais em ambos os países, abordando a organização da Educação Primária (Cuba) e do Ensino Fundamental (Brasil).

Entre as fontes consultadas estão Souza (2014), sites do *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)* e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), buscando compreender as políticas públicas educacionais nos dois países, Brasil e Cuba. As legislações específicas dos dois países, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Lei de Nacionalização Geral e Gratuita da Educação, sancionada em 1961 (UNESCO, 2025; Brasil, 1996; Cuba, 1961), possibilitam identificar convergências e especificidades nos modelos educacionais brasileiro e cubano, além de evidenciar como as políticas de leitura se articulam aos projetos educacionais de cada país.

Na quarta seção, comparamos as representações docentes sobre a leitura, analisando de que forma o processo de construção dessas representações acontece a partir de cada contexto social e de cada docente. As representações foram analisadas por meio de documentos, de bases teóricas

relacionadas à temática e das respostas das professoras ao questionário. Foi realizada uma comparação em torno das contradições existentes entre as representações das professoras e sua relação com as práticas que desenvolvem em sala de aula, buscando entender: “qual o sentido desta prática social? Como se dá o fazer docente em ambos os países?”.

Como aporte teórico, buscamos subsídios em questionário respondido por uma professora de cada escola nos dois países, analisados à luz de Roger Chartier (1988; 2002; 2011), cujas obras oferecem aspectos metodológicos que consideram a leitura como uma prática social historicamente situada, marcada pela influência das representações, das apropriações e das diferentes maneiras de utilizar a leitura a partir dos contextos culturais e institucionais. O autor associa ainda a construção das representações docentes às suas trajetórias formativas, experiências profissionais e aos contextos educativos.

Destacamos também a relevância teórica da perspectiva desenvolvida por Michel de Certeau (1994), que contribui para compreender as representações docentes relacionadas à leitura como práticas construídas nas interações cotidianas. A partir desse referencial, a leitura pode ser entendida não apenas como um ato técnico, mas como uma forma de apropriação do texto, na qual os sujeitos produzem sentidos e reinterpretam aquilo que leem.

Enquanto isso, a obra *Metodología de la enseñanza de la Lengua Española para las escuelas pedagógicas* (2019) ofereceu aporte metodológico específico que possibilitou a análise das representações que conduzem as práticas de ensino da leitura, especificamente no contexto cubano, visto que é um material elaborado por um grupo de profissionais cubanos dedicados à formação de professores.

Sendo assim, o percurso a ser desenvolvimento neste momento da pesquisa é defender a perspectiva de que as representações docentes sobre a leitura não se constituem de forma isolada, mas são produzidas em diálogo com contextos históricos, sociais e culturais específicos, por isso se torna indispensável compreender os contextos históricos que caracterizam as diferentes práticas culturais.

2 CONTEXTO HISTÓRICO: BRASIL E CUBA

Nesta seção, temos como objetivo contextualizar a organização da educação, da sociedade e aspectos históricos do Brasil e de Cuba, por meio de uma análise histórica de ambos os países, com foco no desenvolvimento educacional, cultural e social. Retratamos aspectos entre cultura e leitura, intrinsecamente ligados, pois a leitura é um meio pelo qual são transmitidos os elementos culturais de uma determinada sociedade, tornando-se ferramenta para o desenvolvimento crítico e social.

Dando prosseguimento ao rigor metodológico, a presente seção cumpre a segunda fase proposta por Vallone (2010), denominada Descritiva, que é a *Presentación de datos recopilados*. Destacamos que a descrição não se limita a esta seção, mas aqui ela é fundamentalmente utilizada para circunscrever e caracterizar os dois países, bem como as particularidades históricas de sua constituição.

Portanto, procedemos à apresentação dos dados históricos, evidenciando a ordem cronológica dos documentos e dos dados legais relacionados à educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil que fundamenta as ações no início do processo de escolarização das crianças e o *Programa Lengua Española - Primer Grado*, em Cuba, que estabelece normas para o ensino da leitura na escola primária. Nesta fase descritiva, temos como base a:

[...] *Presentación de datos recopilados*. Es conveniente describir primero los factores contextuales para poder interpretar correctamente después los datos educativos. Fuentes de información empleadas: primaria, secundaria, terciarias. (La fidelidad diferencia a las fuentes). (Vallone, 2010, p. 184).

Nesta seção, dialogamos diretamente com os dados de pesquisa bibliográfica e documental, contextualizando o objeto de estudo, para, assim, alcançarmos a compreensão de como se constituem as práticas de leitura nos dois lugares investigados. O estudo comparado se faz olhando para ambos os países por meio de vários aspectos, conforme Barros (2014).

Tanto Brasil quanto Cuba, do século XVI ao século XIX, foram colônias de países europeus e estiveram entre os últimos da América a abolir a escravidão, conforme mostram dados documentais da *Brown University Library* (2025, s.p.): “Cuba parou oficialmente de participar do tráfico de escravos em 1867, mas a instituição da escravidão só foi abolida na ilha em 1886”, com a vinda de colonos que passaram a substituir a mão de obra escrava mediante contratos de trabalho.

No Brasil, segundo a Agência Senado, o trabalho escravo perdurou por 388 anos para:

[...] extração de ouro e pedras preciosas, cana-de-açúcar, criação de gado e plantação de café. [...] No dia 3 de maio de 1888, a princesa Isabel de Orleans e Bragança, exercendo a regência pela ausência de seu pai, o imperador dom Pedro II, abriu o ano parlamentar com um discurso que pedia o fim da escravatura. No dia 8 de maio, o ministro da Agricultura,

Rodrigo Augusto da Silva, enviou o projeto de abolição da escravatura ao Parlamento. No dia 10 de maio, o texto foi aprovado pela Câmara dos Deputados e, no dia 13 de maio, pelo Senado. No mesmo dia, a lei foi sancionada pela princesa. Tudo em regime de urgência e com forte oposição dos escravistas. (Agência Senado, 2025, s.p.).

Embora sejam países relativamente próximos, um localizado na América do Sul e outro na América Central, Brasil e Cuba apresentam características históricas particulares, a começar pela colonização e pela educação enquanto um bem cultural. No tocante ao nosso objeto de estudo, a sociedade carrega marcas sócio-históricas e de lutas sociais que colocaram ambos os países em evidência no continente americano, como a escravidão, as revoluções populares e o modo de governo.

Uma das marcas recentes na história do Brasil foi a redemocratização, em 1985, após 21 anos de ditadura civil-militar, processo que desembocou em uma Constituição cidadã, em 1988, e em uma Lei de Diretrizes e Bases, a LDB n. 9294/96 (Brasil, 1988; 1996). A Revolução Cubana, por sua vez, trouxe, em 1959, novos direcionamentos políticos para Cuba, especialmente no que se refere a um projeto de educação pública, gratuita e garantida a todos os cidadãos, com ensino de qualidade.

Atualmente, Cuba implementa a terceira reforma na educação primária, desde a Revolução (Cuba, 2019). Esta foi denominada “III Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (SNE)” e embasada em uma investigação complexa e multifacetada, destinada a promover uma transformação integral no funcionamento das instituições e modalidades educativas do país. Este processo de mudança fundamenta-se na necessidade de adequar o sistema educacional às novas exigências histórico-sociais e aos avanços científicos e tecnológicos. Segundo Quintero e Lima (2024), este sistema educacional expandiu-se a partir de processos de avaliação entre 2010 e 2013, que identificaram insuficiências em algumas etapas da educação geral, como a primária, secundária e pré-universitária. Constatou-se sobrecarga em programas e insuficiência na relação interdisciplinar.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu, no artigo 205, que: “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, s.p.). Já em Cuba, a *Constitución de La República*, decorrente da *Asamblea Nacional del Poder Popular* de 10 de abril de 2019, estabeleceu, no artigo 32, que: “El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, las ciencias y la cultura en todas sus manifestaciones” (Cuba, 2019, s.p.). A educação cubana é orientada pela Lei da Nacionalização Geral e Gratuita da Educação (Cuba, 1961, s.p.).

No âmbito da economia, o Brasil pauta-se no sistema capitalista neoliberal, tornando a própria educação mercadoria, por meio das escolas privadas ou mesmo na parceria público-privada em escolas públicas. Cuba afirma, na *Constitución de La República*, sua filiação ao comunismo e que “[...] no volverá jamás al capitalismo como régimen sustentado en la explotación del hombre por el hombre [...]” (Cuba, 2019, p. 70). A educação escolar é uma obrigação do Estado, pública e gratuita, desde a primeira infância até a pós-graduação, ou seja, ao longo da vida.

Neste trabalho, consideramos a educação como um bem cultural permeado por condições e lutas históricas. Sendo assim, cada país concebe a educação a partir das representações que possui sobre ela, a importância, a ênfase, os destaques e os investimentos públicos que considera justos a esse processo.

2.1 A Revolução e a educação Cubana

A Revolução Cubana levou a mudanças populares no regime político do país. Foi um movimento armado, que teve seus primeiros acontecimentos no início da década de 1950, quando Cuba vivia sob o regime ditatorial de Fulgêncio Batista. Esse governo foi derrubado em 1959 com o êxito dos revolucionários. Segundo o discurso de Fidel Castro, em seu julgamento, em 16 de outubro de 1953, quando afirmou: “a história me absolverá”, a educação era um ponto crucial para a sociedade:

[...] em poucos outros aspectos da Revolução tem-se avançado tanto como no campo da educação. É que não se concebe uma Revolução sem uma grande Revolução também no campo da educação. Quer dizer que Revolução e educação são duas coisas quase sinônimas (Cuba, 1961b, p. 113).

A educação foi um meio fundamental para que os revolucionários alcançassem os objetivos do novo governo. Por meio de um programa massivo educacional, o governo convocou voluntários, estudantes e trabalhadores que pudessem ensinar nas áreas rurais. A educação pode ser considerada uma das grandes alavancas para o êxito do novo governo que se iniciava, bem como uma forma de luta da população contra a opressão capitalista internacional.

A luta do povo cubano por sua independência da Espanha iniciou-se em meados do século XIX e foi conquistada em 1898, devido à intervenção americana. A população produzia tabaco e açúcar, o que intensificou, nesse território, a utilização da mão de obra escrava africana. Essa intervenção, contudo, continuou até 1902, quando foi declarada a República de Cuba. Na própria constituição recém-criada, existia uma “emenda *Platt*”, que concedia aos americanos o direito de intervir caso sentissem que seus interesses não estavam sendo atendidos. Isso fez com que os governantes do país passassem a governar em favor dos interesses norte-americanos, tornando-se administrações marcadas pela corrupção e pela perseguição aos adversários políticos.

En 1952 irrumpe en la escena el fatídico golpe militar del 10 de marzo. Batista, que se alejó del poder en 1944 llevándose consigo decenas de millones de pesos, había dejado en los cuarteles el mismo ejército mercenario, que, usufructuando incontables prebendas, lo apoyó durante 11 años. (Cuba, 1980, p. 20).

O ditador Fulgêncio Batista era apoiado pelos Estados Unidos, uma vez que seu governo favorecia os interesses norte-americanos. Ele contava com a força de um exército que o acompanhava desde o início de seu governo. Contudo, os revolucionários cubanos lutaram para reverter essa situação, considerada danosa para a população e para o país. Por meio de guerrilhas, a população uniu-se para lutar por sua liberdade, expulsando os americanos que dominavam o país e impondo ideais políticos, econômicos e militares. O movimento revolucionário iniciou-se em 27 de julho de 1953, quando, sob a liderança de Fidel Castro, guerrilheiros atacaram o Quartel de Moncada, em Santiago de Cuba.

O ataque ao quartel não foi bem-sucedido, e os soldados do exército de Fulgêncio Batista acabaram matando e capturando os revolucionários. Entre os capturados estavam Fidel Castro e seu irmão Raúl Castro. Ambos foram presos e permaneceram encarcerados por 22 meses. Foram soltos em 1955 e exilaram-se no México, onde conheceram o médico Che Guevara, guerrilheiro argentino que se transformou em referência para o povo cubano.

A los cinco años, cinco meses y cinco días del asalto al moncada, triunfó la revolución en Cuba. Un récord verdaderamente impresionante si se tiene en cuenta que transcurrieron para sus dirigentes casi dos años de cárcel, más de año y medio de exilio y 25 meses de guerra. Lapso en que la correlación mundial de fuerzas también había cambiado lo suficiente como para que la revolución cubana pudiera sobrevivir. (Cuba, 1980, p. 24).

De acordo com Cuba (1980), entre dezembro de 1958 e 1º de janeiro de 1959 ocorreu o ápice da Revolução Cubana. As tropas lideradas por Fidel Castro, Che Guevara e Camilo Cienfuegos tomaram Havana, depondo Fulgêncio Batista. O governo revolucionário estabeleceu-se, proporcionando reformas sociais, econômicas e educacionais, mas também gerando um conflito com os Estados Unidos, o que resultou em embargos econômicos que se estendem até os dias de hoje, já que Cuba se aproximou da então União Soviética e tornou-se, de fato, um Estado socialista.

Em 1º de janeiro de 1959, o Exército Rebelde, apoiado por outros movimentos de oposição à ditadura entre os quais a Federação dos Estudantes Universitários, o Movimento 26 de Julho, o Partido Democrata, o Partido do Povo Cubano, a Resistência Cívica, a Frente Cívica de Mulheres do Centenário Martiniano, as Mulheres Opositoras Unidas, entre outros entrou em Havana, encerrando o processo de luta armada da Revolução. (Schactae, 2020, p. 79).

A pesquisadora supracitada evidencia que várias categorias aderiram ao projeto de libertação de Cuba, inclusive as mulheres, por diferentes grupos. Este momento histórico só se tornou possível por meio da insatisfação da população com os encaminhamentos do governo e da organização dos diferentes grupos sociais que buscavam a independência ideológica, política, econômica e social do povo cubano. Esses grupos se inseriram no processo de lutas de diferentes formas, pois possuíam um mesmo objetivo.

Entre os diferentes acontecimentos históricos e fatores que influenciaram o êxito do projeto dessa Revolução estava a educação, reconhecida como um pilar essencial para o desenvolvimento dos cidadãos cubanos e do próprio país. Os líderes revolucionários acreditavam que a educação não existia sem a revolução e que a revolução não existia sem a educação; por isso, ela passou por diferentes reformas que, atualmente, tornam a educação cubana referência para países da América Latina.

No *Centro Fidel Castro*, um espaço dedicado à sua memória e à Revolução Cubana, localizado na cidade de Havana, essa história é contada por meio de documentos, objetos e fotografias que marcaram esse processo de mudanças na sociedade.

Em nossa visita ao local, fomos acompanhadas pelo historiador cubano Luiz Caballero Fernández e guiadas por uma senhora de cabelos grisalhos, muito interessada em explicar sobre a Revolução, a história do país e os laços de Cuba com o Brasil. Durante a visita, constatamos que, no tocante à educação, logo após a tomada do poder pelos revolucionários e a posse do novo governo, Fidel Castro publicou uma série de leis que beneficiavam o país. A primeira foi em 10 de março de 1959, Lei n. 136, estabelecendo a “[...] *concesión de créditos para la Construcción de Centros Escolares*”; a segunda foi a Lei n. 479, de 30 de julho do mesmo ano, para a “[...] *reducción del precio de los libros de textos de Primera y Segunda Enseñanza*”. A Lei n. 561, de 18 de setembro de 1959, dispunha sobre “[...] *la creación de 10.000 aulas e autorizaba el nombramiento de 4 mil maestros.*” Por fim, naquele mesmo ano, publicou a Lei n. 680, em 23 de dezembro, estabelecendo as:

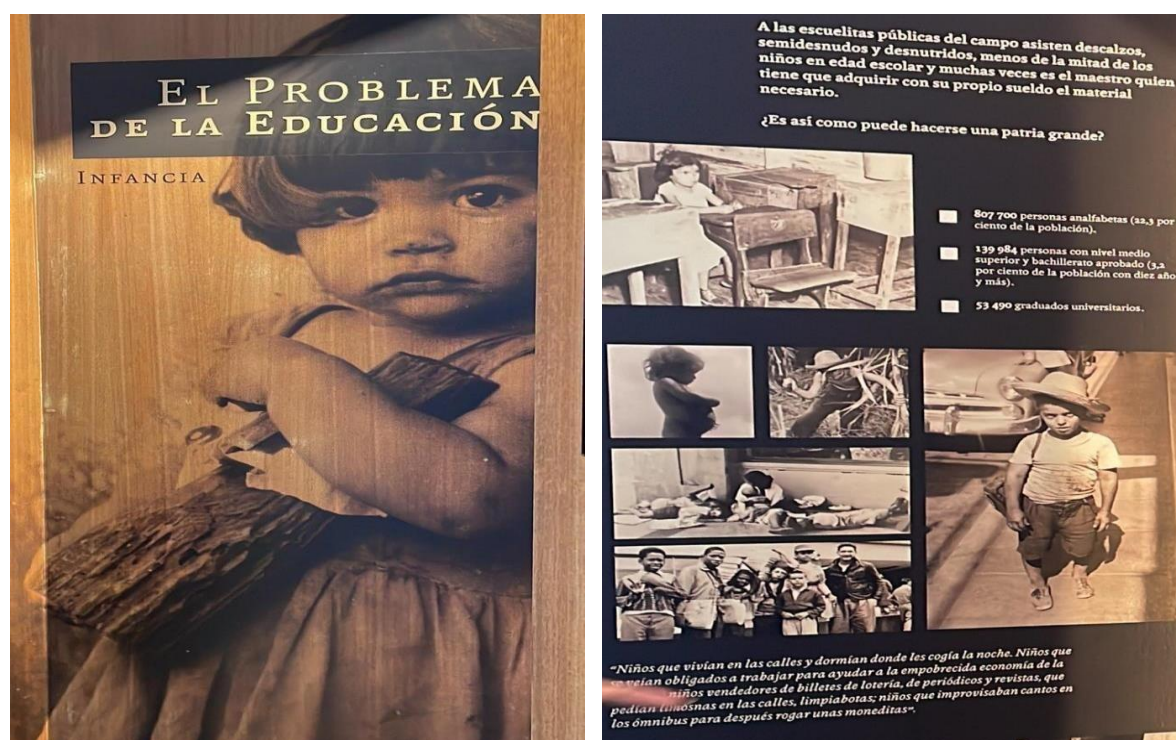
[...] bases y normas legales reguladoras de La Reforma Integral de la Enseñanza en Cuba. Estableció la estructura de la educación nacional en un sistema continuo desde la etapa preprimaria hasta la superior, creó los institutos tecnológicos industriales y agrícolas, y dispuso que la preparación de los maestros de enseñanza primaria y media debía realizarse solamente en Centros Docentes del Estado (Centro Fidel Castro, 2024, s.p.).

Este destaque para a educação intensificou o desenvolvimento do país, pois foram criadas diferentes frentes de ação sociais voltadas à população. As imagens a seguir ilustram a situação da infância em Cuba naquele momento em que o governo revolucionário iniciava seus trabalhos, como

observamos na Figura 1, que apresenta uma ilustração sobre o cenário infantil de Cuba no final dos anos 1950.

A imagem mostra uma menina que brincava com um pedaço de madeira que era sua boneca. A segunda imagem denuncia a condição de miséria em que viviam as crianças pelas ruas da cidade ou no campo, enfrentando problemas de saúde, como verminose, além da falta de alimentação e de materiais escolares. Menos da metade das crianças em idade escolar frequentava as aulas. Havia muita pobreza.

Figura 1 - Ilustração sobre a educação e infância em Cuba (1959)



Fonte: Centro Fidel Castro (1959).

Em sua pesquisa intitulada *A Educação em Cuba entre 1959 a 2010*, Justo Alberto Chávez Rodríguez descreve as condições da sociedade:

[...] o nível de analfabetismo era tal que, numa população de 5,5 milhões de habitantes, esse flagelo atingia, em média, 23,6% dos maiores de 15 anos; e, nas zonas de montanha e rurais, chegava a 40%. Só existiam 15 mil estudantes universitários, três universidades e uma delas privada (Villanueva), e muitos professores formados que não tinham escolas para exercer a profissão. (Rodríguez, 2011, p. 45).

Medidas para a erradicação do analfabetismo estiveram entre as primeiras tomadas pelos revolucionários, por meio de um movimento denominado Campanha Nacional de Alfabetização. Esse movimento uniu o povo aos revolucionários, pois as medidas implementadas no campo educacional seguiam os princípios de José Martí, que defendia a educação como instrumento de

libertação da sociedade. Em 22 de dezembro de 1961, Cuba foi declarada território livre do analfabetismo, fazendo-se cumprir, em cerca de um ano, o Programa Moncada.

Este Programa se tornou uma linha ideológica da Revolução Cubana, sendo um conjunto de propostas políticas e sociais proferidas por Fidel Castro em seu julgamento, em 16 de outubro de 1953. Sua defesa e o discurso ficaram conhecidos como *La historia me absolverá*. Com a Revolução, as propostas foram implementadas. Uma delas era a erradicação do analfabetismo, pois os revolucionários acreditavam que somente por meio da educação seria possível alcançar justiça social e possibilitar aos cidadãos uma vida digna: “[...] o cidadão cubano não deveria apenas viver melhor; devia ser melhor, e não através da adoção do estilo de vida da classe média americana” (Gillette, 1977, p. 18).

A Campanha Nacional de Alfabetização foi o primeiro passo para formar cidadãos desalienados, sujeitos íntegros, mobilizando toda a sociedade. Nesse contexto, ganhou destaque o *Manual Alfabetecemos*, elaborado pela Comissão de Alfabetização de Cuba, em 1961, propondo a formação do professor alfabetizador com princípios voltados à construção de uma nova identidade. Este ideário seguia os objetivos da Revolução Cubana e:

[...] foi um material fundamental, um referencial que oferecia informações, um modelo orientador à tomada de consciência do professor voluntário. Como o manual era um guia metodológico para ministrar os conteúdos, serviu também como referência para a formação nas disciplinas de didática e matemática, bem como para o desenvolvimento de noções na área de psicologia e treinamento militar. Ao mesmo tempo, apresentava um currículo oculto que visava à tomada de consciência do professor sobre seu papel social, referente aos princípios de prescindir, superar-se diante das dificuldades, valorizar a coletividade e, sobretudo, amar a Revolução (Rosa, Amaral, Melo, 2021, p. 10).

Esse material, elaborado com o intuito de instruir professores a ensinar a leitura e a escrita, foi fundamental para a construção do que a Revolução propunha: a formação do que Che Guevara chamou de “homem novo”. A busca pelo homem novo representava tornar os indivíduos livres, conscientes de seus princípios sociais e revolucionários. O material fornecia aos professores voluntários orientações metodológicas para o ensino de conteúdos voltados à alfabetização. O *Manual Alfabetecemos* enfatizava:

Mostre-se corajoso diante das dificuldades, pense que você trabalha para a Pátria lutando contra a ignorância; b) Evite dar ordens. Diga: vamos trabalhar. Vamos estudar. Use expressões estimulantes como: Vai muito bem! Adiante! Perfeito! etc.; c) Evite o tom autoritário, lembre-se de que o trabalho de alfabetização é feito em comum entre alfabetizados e analfabetos; d) Se notar fadiga ou cansaço, mude-lhes de trabalho. (Cuba, 1961, p. 11, tradução nossa).

Por meio do *Manual Alfabetecemos*, o professor, ao mesmo tempo em que ensinava, encontrava maneiras de aprender. Essas orientações serviam para que fosse criada uma relação amigável e de cooperação, considerando que a idade de quem ensinava e de quem aprendia era, muitas vezes, bastante distinta. Segundo Pereira (1989), a idade desses jovens professores oscilava entre 12, 14 e 16 anos.

Nesse momento, a alfabetização passou a ser muito mais do que aprender a ler e escrever, o que era considerado suficiente em outros países da América Latina. Para Cuba, o ato de alfabetizar estava associado ao desenvolvimento do caráter político, com enfoque ideológico, tanto que os conteúdos de materiais como o *Manual Alfabetecemos* estavam relacionados diretamente com a realidade social, política e cultural do país.

No início de 1961, foram localizados 979.207 analfabetos, dos quais 707.000 já estavam alfabetizados em dezembro. Ou seja, durante a Campanha Nacional de Alfabetização, permaneceram sem alfabetizar-se apenas 272.207 cubanos, o que correspondia a 3,9% da população, já que Cuba possuía então 6.933.253 habitantes. Nesse residual estão excluídos os que se recusaram, os que se alfabetizaram em fevereiro de 1962 e os não alfabetizáveis por razões de saúde, idade ou por serem analfabetos em seu idioma, como foi o caso dos 25.000 haitianos residentes nas províncias de Oriente e Camagüey. Não obstante, 3,9% representava um dos índices de analfabetismo mais baixos do mundo, comparável apenas aos da União Soviética, Tchecoslováquia, Suíça, França, Inglaterra e Japão (Pereira, 1989, p. 18).

Apesar de a alfabetização em Cuba ter adotado um caráter político, a ilha alcançou um dos percentuais de analfabetismo mais baixos do mundo. Após o término da Campanha Nacional de Alfabetização, os objetivos da educação cubana se aperfeiçoaram, com significativas mudanças no campo pedagógico, alicerçando as práticas educativas em princípios como a gratuidade e a combinação entre educação e trabalho.

Em 1971, foi promovido o Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, organizado com a participação de instituições políticas, educativas e científicas do país. Nesse acontecimento, os professores se posicionaram em relação às melhorias que deveriam ser feitas no quadro da educação.

Outra mudança significativa que deve ser destacada em âmbito educacional é a questão ideológica. Justo Alberto Chávez Rodríguez aponta que se tornou oficial a pedagogia socialista, que, para Ciavatta e Lobo:

A elaboração teórica e prática de uma pedagogia socialista sempre esteve organicamente vinculada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (Ciavatta, Lobo, 2012, p. 561).

A pedagogia socialista está enraizada em ideais e experiências de luta social e política de enfrentamento ao modo de produção capitalista. Logo, constitui uma resposta crítica às formas de dominação e alienação impostas pelo capital, que transforma o trabalho dos indivíduos e os próprios indivíduos em mercadoria. Dessa forma, a educação socialista “[...] passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (Saviani, 2011, p. 17).

Em dezembro de 1975, foi celebrado o Primeiro Congresso do Partido Comunista de Cuba, ocasião em que foi ditada a Tese de Política Educacional, com sua correspondente Resolução, que oficializava a pedagogia socialista marxista-leninista, sem perder de vista o pensamento educativo marxiano e a herança histórica do pensamento educacional cubano de todos os tempos. Ficaram muito claros o fim e os objetivos da educação (Rodriguez, 2011).

O impacto dessas mudanças na educação cubana evidencia o enfoque humanista e social que marca a educação no contexto latino-americano, pois ela passou a ser uma ferramenta de mobilidade social. Camponeses e trabalhadores passaram a ter acesso à educação. Porto, em sua tese de doutorado intitulada *Livros Didáticos de História: uma história comparada de Brasil e Cuba (2013-2015)*, afirmou que:

As reformas do sistema nacional de ensino ocorreram a partir da construção dos planos de formação que se materializaram no Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação e no Segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação o primeiro na década de 1970 e o segundo na década de 1980. O Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação vem sendo pensado desde a segunda década do século XXI [...] (Porto, 2019, p. 83).

As mudanças que ocorreram no campo social influenciaram uma reforma no ensino, na década de 1970, vinculando-o não apenas aos desdobramentos sociais, mas também aos econômicos. Passou-se, portanto, a investir na expansão do ensino técnico e profissional, integrando trabalho e ensino, a fim de atender às demandas econômicas e sociais.

Segundo o pensamento da autora supracitada, essas transformações no campo educacional resultaram no que ficou conhecido como *aperfeiçoamento* implementado pelo governo cubano. Esses movimentos de reforma objetivavam reforçar os ideais socialistas, por meio da formação de cidadãos alinhados com tais princípios.

De acordo com o Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), entre 1976 e 1985 foi posto em prática o Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação. O ICCP, organizado em 1976, desempenhou papel importante na condução das Ciências da Educação (entre elas a Pedagogia e a Didática) em todo o país. O Instituto dirigiu esse aperfeiçoamento até sua implementação, por etapas, entre 1975 e 1986.

Adequando-se às necessidades do país, tornou-se necessário elaborar livros didáticos, o que foi possível com o apoio de especialistas e intelectuais. No que diz respeito à inovação, verificou-se a necessidade de reformulações na formação dos professores e, por isso, o ICCP, responsável pela formação docente em Cuba, recebeu um novo plano de formação.

El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiende a los postulados siguientes: a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal; b) la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción.(Cuba, 1976, s.p.).

A Carta Magna define a educação e a cultura com o aporte marxista e martiano, em diálogo com os avanços da ciência. Estabelece a necessidade de que educação e cultura se relacionem com a vida social dos indivíduos, enfatizando a articulação entre escola, Estado, família e comunidade.

O Segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, realizado nas décadas de 1980 e 1990, estabeleceu que a educação assumisse um caráter mais moderno e flexível. Segundo Justo Alberto Chávez Rodríguez, nesse aperfeiçoamento “[...] se projetaram as mudanças necessárias para modernizar e flexibilizar os planos e programas de estudo” (2011, p. 49). Foi celebrado o Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia, em 1986, que se converteu em um laboratório importante para conhecer a situação do ensino na América Latina e no restante do mundo. Esse congresso foi iniciado após um período de avaliação das experiências do Primeiro Aperfeiçoamento (1975-1985), identificando-se as mudanças emergentes. Com isso, houve transformações pedagógicas, a fim de alcançar um ensino mais cientificista e técnico. O novo currículo também visava reforçar as ideias de educação moral, cívica e cultural.

De acordo com Rosa, Amaral e Neto (2021), esse período ficou marcado pelo desenvolvimento de pesquisas nas universidades pedagógicas, que impulsionaram a qualidade do ensino, alinhando resultados com congressos, novos materiais didáticos e recursos metodológicos. Ainda que acontecimentos internacionais tenham impactado esse período, ele ficou marcado pelo aumento do índice de escolaridade, que passou do 6º para o 9º ano, e pelo desenvolvimento contínuo em todos os níveis educacionais.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo país, causadas pelo colapso da União Soviética, durante o Segundo Aperfeiçoamento, Cuba se destacou internacionalmente pelos seus índices de qualidade, consolidando-se pela educação gratuita, pública e inclusiva, voltada para a formação integral do ser humano, fundamentada em princípios de equidade, solidariedade e compromisso com a pátria. Esse aperfeiçoamento se estendeu por toda a década de 1990.

O Terceiro Aperfeiçoamento do Sistema Educacional, iniciado em 2011 e ainda em vigor, busca preparar os alunos para os desafios contemporâneos, apostando em uma educação mais contextualizada. Atualmente, a educação cubana é caracterizada pela gratuidade, que vai desde a pré-escola até a universidade. O governo mantém o controle sobre o Sistema Educacional, com foco na igualdade, em princípios socialistas, na relação entre estudo e trabalho e no caráter democrático, em que família, comunidade e sociedade participam ativamente de todos os aspectos relacionados à educação.

Nesse sentido, Cuba compreende a educação como um caminho para uma sociedade livre e consciente. Na escola, por exemplo, as práticas desenvolvidas visam à formação de cidadãos comprometidos socialmente. No que se refere à leitura, constata-se que ela desempenha um papel político, cultural e identitário: é vista como caminho para a formação crítica, para a preservação da história e para o fortalecimento de valores coletivos.

2.2 A Educação no Brasil

No Brasil, as primeiras organizações educacionais aconteceram entre 1500 e 1759, por meio dos jesuítas. A classe que detinha poderes econômicos e políticos também passou a deter os bens culturais, como a ação educativa, que inicialmente objetivava catequizar os povos indígenas, mas também os filhos de donos de terras. A educação jesuítica tinha como um de seus objetivos a transmissão da cultura europeia. A catequese assegurou a conversão dos indígenas, até a criação das escolas elementares para os “curumins” e para os filhos dos colonos. No entanto, os negros, os escravizados e as mulheres não tinham acesso à educação.

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli:

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (Romanelli, 2014, p. 36).

Essa educação era livresca e aristocrática, conforme Romanelli (2014), e constituiu um caminho para a construção de estruturas de poder na Colônia, pois a classe dirigente tinha consciência do poder da educação. Os atritos se intensificaram entre aqueles que tinham acesso à educação e os que desejavam obtê-lo. Com a ascensão do Marquês de Pombal, que compactuava com as ideias do enciclopedismo, houve a expulsão dos jesuítas em 1759; entretanto, o modelo educacional voltado para um projeto religioso ainda perdurou por alguns anos.

Após a expulsão dos jesuítas, pela primeira vez o Estado assumiu os encargos da educação, o que enfraqueceu o poder da Igreja. Em 1808, com a chegada da família real, houve investimentos no ensino superior; no entanto, este ensino era restrito a uma pequena elite branca e masculina.

Em 1824, com a promulgação da primeira Constituição, algumas mudanças marcaram esse período. O texto constitucional estabeleceu fundamentos jurídicos do Império, incluindo referências à instrução pública, ainda que de forma limitada e genérica. Posteriormente, já no contexto das tensões políticas do Período Regencial, foi promulgado, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli, “a descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834, como já disse, delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária” (Romanelli, 2014, p. 40). Apesar da determinação de um estudo gratuito para todos, esse ato adicional permitiu que o ensino secundário permanecesse em poder de colégios particulares, acentuando o caráter classista.

No período seguinte, cada província tinha a liberdade de organizar seu sistema educacional, o que fez com que a educação permanecesse excludente e elitista, caracterizando a denominada dualidade do ensino. Segundo Romanelli, “[...] a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (Romanelli, 2014, p. 42). A educação passou por diferentes reformas, mas nenhuma delas logrou mudanças significativas.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe mudanças, destacando-se o liberalismo, com a separação entre Igreja e Estado, o que resultou no estabelecimento de um ensino laico e na introdução de novos ideais ao sistema educacional. Contudo, as questões sociais, econômicas e o federalismo limitaram essas transformações.

[...] O federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da nação eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê da própria sorte. (Romanelli, 2014, p. 44).

A organização educacional no Brasil foi marcada pela desigualdade no acesso e na oferta, pois avançava em algumas regiões, principalmente no Sul e Sudeste, enquanto em outras, como Norte e Nordeste, permanecia sem grandes transformações. O federalismo acarretou a concentração de poderes por parte da União.

Durante os séculos XIX e XX, o sistema educacional brasileiro, influenciado pela ausência de alterações nas estruturas sociais, caracterizava-se pela falta de uma educação que relacionasse trabalho e ensino. Tanto a elite quanto as massas populacionais continuavam a associar a educação

a um privilégio restrito a alguns. Isso se explicava pela mentalidade escravocrata, que vinculava trabalho à escravidão, fazendo com que, sobretudo a classe média, se afastasse da ideia de educação voltada para o trabalho.

“A intenção do sistema escolar brasileiro de prover às necessidades educativas de cada classe, sem alterar a estrutura social, confirmando a distribuição da educação às estreitas necessidades de cada classe, não lograsse êxito. A classe média aspirava ao status de elite e não podia ver na educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos, um objetivo almejável.” (Romanelli, 2014, p. 46).

Essas características marcaram, durante dois séculos, o sistema educacional brasileiro, delineando os períodos seguintes. Os estudos de Otaíza Romanelli (2014) e os escritos de Maria Luisa Santos Ribeiro (1992) analisam a educação brasileira como atrelada à estrutura social, marcada pela desigualdade e pela desvalorização do trabalho manual e técnico. Ambas destacam que a educação no Brasil serviu como meio de manutenção da ordem social, em que o acesso ao saber legitimado foi garantido às elites, enquanto às camadas populares se destinava apenas o mínimo necessário.

Constatou-se, portanto, que a educação brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, manteve-se como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. A escola, em vez de se configurar como espaço de emancipação, consolidou-se como mecanismo de distinção e privilégio, reforçando a dualidade entre uma educação voltada para a elite de caráter acadêmico e superior e uma educação destinada ao povo restrita ao nível primário e profissionalizante. Constatou-se:

[...] ter, a sociedade brasileira, desde sua origem, uma vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. Apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente) e não central (hegemônica), não tendo, até nossos dias, superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor dos da população de determinados outros países (externos). (Ribeiro, 1992, p. 16).

A educação brasileira não foi organizada a partir das necessidades da sociedade brasileira, mas para a manutenção do poder e para atender aos interesses econômicos externos. Construir um projeto educacional emancipador não fazia parte dos objetivos. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as pessoas começaram a migrar para a zona urbana, mas a principal via econômica continuava sendo a base agrícola. A alfabetização não era considerada uma necessidade e a educação não era essencial. Contudo, para a classe que estava emergindo na zona urbana, a busca pela escola representava ascensão social e necessidade para ingressar no mercado de trabalho. “[...] Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações

escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas” (Romanelli, 2014, p. 46).

Essa classe exigia ter acesso ao ensino, pois o via como forma de ascensão social. Segundo Napolitano, a educação no período entre 1889 a 1930:

Na prática, pouco se fazia para melhorar a educação no país. Não houve, nos primórdios da República, uma política educacional de massa. Mesmo nos estados que desenvolveram um projeto de escola pública e laica, como São Paulo, as vagas não eram suficientes para a demanda histórica reprimida; e, nas escolas existentes, frequentemente, mecanismos informais impediam o acesso de crianças negras e pobres, entregues à própria sorte. Ademais, essas crianças tinham de trabalhar cedo para completar a renda familiar, não conseguindo se manter na escola. O Rio Grande do Sul, onde o positivismo dava o tom da administração estadual, foi o único estado a desenvolver uma prática de alfabetização de massas mais eficaz para os padrões brasileiros. No país, o Rio de Janeiro e as capitais estaduais acabaram concentrando a população alfabetizada. O ritmo de alfabetização em escala nacional era muito lento, o que tinha implicações políticas diretas, pois os analfabetos, quase sempre trabalhadores rurais pobres, não podiam votar e estavam sujeitos aos desmandos dos coronéis, donos de gado e de gente. (Napolitano, 2021, p. 56).

Ainda que as questões socioeconômicas norteassem o rumo da educação, neste momento em que a industrialização começava a avançar no país, os operários necessitavam de um mínimo de escolarização e, por isso, surgiram pressões em relação ao ensino. Muito se falou em transformações no campo educacional, mas poucas mudanças ocorreram, considerando que as desigualdades econômicas e sociais também geravam desigualdade em relação à educação, pois muitos não conseguiam estudar por necessitarem do trabalho, o que aumentava o analfabetismo.

Segundo Otaiza Romanelli (2014), durante o período que compreende os anos de 1930 a 1937, o quadro educacional começou a se transformar, pois a estrutura vigente passou a dar sinais de ruptura. Dessa forma, movimentos culturais e pedagógicos surgiram em favor das reformas no campo educacional. O campo econômico, marcado pela intensificação do processo de urbanização e pela industrialização crescente, também foi um fator que contribuiu para a compreensão das necessidades educacionais naquele momento.

Os anos que compõem a década de 1930, período que representou o crescimento do capital industrial e impulsionou, conseqüentemente, as demandas relacionadas à educação, ficaram conhecidos pelo golpe de Estado. As mudanças representaram uma importante alteração conceitual, mas, ainda assim, a expansão escolar ocorreu apenas nas zonas onde se intensificavam as relações de produção capitalistas, trazendo também a luta de classes.

Essa luta assumiu, no terreno educacional, características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social por educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente em matéria

de democratização do ensino; e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular por meio da distribuição limitada de escolas e, através da legislação do ensino, manter o caráter “elitizante”. (Romanelli, 2014, p. 64-65).

Existiu, neste período, o crescimento do acesso ao ensino, mas não de forma satisfatória. O Estado atenderia à pressão do momento, proveniente de uma sociedade heterogênea. Na Constituição de 1934, incluiu-se um capítulo especificamente sobre a educação, estabelecendo pontos centrais em relação ao ensino. Em seu Art. 149, a Constituição descreve a educação como:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva, num espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, s.p.).

Propunha-se um vínculo entre educação, vida moral e econômica, ou seja, foi a urbanização, atrelada ao aumento de trabalhadores e comerciantes nas cidades, que impulsionou o aumento da alfabetização. Com a implantação de classes de ensino supletivos destinados às pessoas com mais de 14 anos, o crescimento das matrículas nessas classes foi resultado da Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos.²

Os alunos com 14 anos ou mais, que frequentavam aulas dessa Campanha, eram pessoas que não tiveram acesso à alfabetização e necessitaram trabalhar para sobreviver. Durante os períodos que se seguiram, entre 1930 e 1960, a educação passou a ser vista como fator de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciada não apenas pelo crescimento demográfico, mas também em função da qualificação profissional, da integração do sistema educacional ao sistema global de desenvolvimento e das necessidades de produção.

Em 1961, no dia 20 de dezembro, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discutida por mais de 13 anos, dividindo opiniões e debates entre os conservadores, que defendiam uma educação privada e religiosa, e os progressistas, que defendiam uma educação pública, gratuita e para todos. Essa lei estabeleceu uma estrutura para a organização educacional brasileira e, em seu Art. 3º, explicita ser o direito à educação assegurado pelas seguintes instâncias:

I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da

²A Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos (CNEA) foi uma iniciativa do Estado brasileiro voltada à ampliação da alfabetização de jovens e adultos, que aconteceu entre as décadas de 1940 e 1950.

educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961, s.p.).

Essa Lei foi um marco no campo educacional, pois foi por meio dela que o ensino passou a ter caráter obrigatório e uma organização que estruturou as fases do ensino. As diferenças em relação ao ensino foram fixadas de acordo com as regiões do Brasil e com a forma como estas eram afetadas pelos valores e técnicas próprias da mentalidade capitalista. Foi o golpe militar de 1964 que mudou, mais uma vez, os objetivos educacionais do país.

Em primeiro lugar, cremos poder afirmar, com tranquilidade, que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. Essa afirmação decorre do fato de que a organização se faz por meio da legislação, a qual, votada pelo Legislativo ou apenas decretada, é expressão própria desse poder e emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder (Romanelli, 2014, p. 195).

O sistema educacional é influenciado pelo sistema político, pois essa organização se faz por meio das legislações formuladas em um determinado contexto, sendo este o contexto do golpe militar que derrubou o presidente da época, João Goulart, marcando o período por repressão política, ideológica, restrição de direitos democráticos e perseguições de diferentes maneiras. Durante esse período, houve expansão do sistema educacional com bases tecnicistas e a Reforma Universitária, como meio para a expansão da indústria e do capital. A adequação do sistema educacional deveria estar atrelada aos objetivos econômicos.

As transformações econômicas impulsionaram reformas que passaram a reger a escolarização. A Lei n. 5.692/71, promulgada no dia 11 de agosto de 1971, modificou o ensino para 1º e 2º graus, objetivando, conforme o Artigo 1º, “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, s.p.).

Com isso, a educação se adaptava às necessidades do mercado de trabalho e à lógica do desenvolvimento econômico da época, pois os objetivos que moldavam o ensino do 1º grau estavam relacionados à sondagem vocacional e ao processo de iniciação ao mercado de trabalho, enquanto os vinculados ao 2º grau atrelavam-se ao desenvolvimento de habilidades profissionais. Essa Lei permaneceu em vigor até ser substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que reformulou o sistema educacional com foco em valores democráticos, inclusão, qualidade e flexibilidade curricular (Brasil, 1996).

A partir de 1985, com o fim do regime ditatorial, a sociedade passou a viver um novo momento que levou à instalação da Assembleia Nacional Constituinte e à promulgação da

Constituição Cidadã de 1988. A educação passou a ser vista como fator de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciada pelo crescimento demográfico, em função da qualificação profissional, da integração do sistema educacional ao sistema global de desenvolvimento e das necessidades de produção (Brasil, 1988).

A LDB trouxe mudanças na organização da educação. Passou a ser vista como direito e responsabilidade da família e do Estado. Em seu Artigo 2º, explicita que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, s.p.).

Este artigo expõe que a finalidade da educação é o desenvolvimento do educando de forma integral, em sua formação cidadã e para o mundo do trabalho. Para tal, estabelece, no Artigo 3º, alguns princípios, que são:

- 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 ideias 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 (Brasil, 1996, s.p.).

Esses princípios definem a maneira como deve se organizar a educação, primordialmente assegurando que seja acessível, valorizando a permanência e garantindo que o ensino e a aprendizagem aconteçam contemplando a liberdade nesse ato, valorizando a diversidade de métodos educacionais e a coexistência de instituições públicas e particulares. A LDB contempla ainda a organização do ensino brasileiro em níveis e modalidades, prevendo diretrizes específicas para cada uma delas. Define a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Outra questão presente nessa lei é a articulação entre trabalho e escola, visando alcançar a função social da escola.

Em seus artigos 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 9º, 10º e 18º, a Lei define responsabilidades específicas aos municípios, aos estados, à União e ao Distrito Federal. Encontram-se ainda princípios de valorização dos profissionais da educação, como a formação adequada e o plano de carreira. Podemos considerar essa legislação como a mais completa, que segue sendo atualizada a fim de acompanhar as transformações sociais e educacionais do país.

No Brasil, a Educação Básica é dividida em três etapas: Educação Infantil, para crianças de 0 a 5 anos; Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), para crianças de 6 a 10 anos; Ensino

Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), para crianças de 11 a 14 anos; e Ensino Médio, para jovens de 15 a 17 anos (Brasil, 1996).

A finalidade da educação, explicitada no Art. 2º da Lei supracitada, é o desenvolvimento pleno do ser humano, preparando-o para o exercício da cidadania e oferecendo bases metodológicas, técnicas e científicas para a formação de cidadãos qualificados para o trabalho. A função da educação vai além da transmissão de conhecimento, contribuindo para a formação social dos educandos e compreendendo o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Considerando que o Brasil não possui um sistema educacional unificado, e que isso é um dos motivos que justificam os altos índices de analfabetismo e as constantes reformas, a organização é composta por dois níveis educacionais, compostos por suas respectivas etapas que se interligam, fazendo com que os objetivos se encontrem, contemplando a continuidade dos estudos de forma que uma etapa prepare o aluno para a seguinte. Na Tabela 1, abaixo, descreve-se como está organizada a Educação Nacional:

Quadro 1 - Etapa Educacional, idade e características das etapas

EDUCAÇÃO INFANTIL	0 a 5 anos	Promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)	6 a 10 anos	O Ensino Fundamental tem 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;
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	11 a 14 anos	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.
ENSINO MÉDIO	15 a 17 anos	O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. idços especializados à comunidade e es na instituição.

Fonte: LDB (1996).

A Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus aspectos físicos, motores e socioemocionais, além de estimular a curiosidade, a criatividade e a coordenação motora. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, estimulando o desenvolvimento integral da criança e complementando os cuidados e ensinamentos familiares. Atende crianças de até 5 anos, sendo realizada em creches (até três anos) e pré-escolas (de quatro a cinco anos), constituindo-se como uma etapa obrigatória. Essa etapa se distancia de qualquer tipo de intenção de promover ou reter, pois seu foco não é a aprovação, mas sim o desenvolvimento individual (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental é obrigatório, e nossa pesquisa trabalha com o 1º ano dos anos iniciais dessa etapa. O currículo específico busca promover a compreensão da diversidade social, a inclusão e o respeito aos direitos humanos, além de desenvolver valores, princípios, competências e habilidades. Nesse período, a criança desenvolve conhecimentos básicos em componentes curriculares como português, matemática, ciências, história, geografia e educação física, ampliando, por meio da correlação das disciplinas, o desenvolvimento de habilidades como ler, escrever, calcular, refletir e fomentar a cidadania por meio da compreensão da responsabilidade social.

Essa etapa da Educação Básica brasileira tem sua estrutura e funcionamento regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelas Secretarias Estaduais e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), além das Secretarias Municipais de Educação (SME). O documento oficial que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental constitui-se como o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, publicado como parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, e compreende o foco dessa etapa como:

[...] o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (Brasil, 2010, p. 1).

A luta do Ensino Fundamental é pelo direito à educação. É a principal motivação para que seu funcionamento garanta o acesso à educação para todos, prolongando os tempos de aprendizagem da criança. Muitas mudanças nessa etapa educacional estão associadas ao alinhamento de objetivos e práticas pedagógicas que reforcem os desafios contemporâneos no

campo educacional. De acordo com a redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, o Ensino Fundamental:

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 [...] (Brasil, 1996, s.p.).

Os objetivos estabelecidos pela lei ressaltam a importância de construir uma base sólida de letramento alfabetizador e numérico, essenciais para todas as áreas do conhecimento. Buscam assegurar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como fundamentos da aprendizagem, além de promover a compreensão do ambiente natural e social. Também visam desenvolver no estudante uma compreensão abrangente do mundo ao seu redor, incluindo aspectos sociais, culturais, científicos e tecnológicos, bem como a formação de valores éticos e morais. Esses objetivos não são partes isoladas, mas sim componentes integrados de um processo contínuo de formação. A LDB e a BNCC, em conjunto, fornecem o arcabouço legal e pedagógico para que essa transição ocorra de forma fluida e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral do educando.

A última etapa da educação básica é o Ensino Médio, obrigatório e gratuito, podendo ser ofertado em instituições públicas e privadas. Tem como objetivos aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. O Ensino Médio busca preparar os alunos para o ingresso em um nível de ensino que não é considerado obrigatório, mas é de suma importância para o desenvolvimento humano: o ensino superior, ou então para a inserção no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que o Brasil não possui um sistema educacional unificado; a educação brasileira é fruto de um processo histórico marcado por exclusões e lutas. Atualmente, um dos objetivos da educação pode ser garantir o acesso para todos, mas sua trajetória histórica é marcada pela desigualdade, visto que, desde o período colonial até a promulgação da Constituição de 1889, a educação foi entendida como um bem imaterial acessível apenas às elites.

A responsabilidade educacional dos indivíduos é compartilhada entre Estado e família, visto que a educação tem como finalidade formar o indivíduo de maneira integral, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também ético, social e emocional. Apesar das grandes transformações que envolveram a educação brasileira, resultando na expansão do acesso, especialmente

no Ensino Fundamental e Superior, não se pode negar que sua trajetória histórica é marcada por desigualdade, exclusões e avanços lentos. A história da educação no Brasil, ainda que não possa ser compreendida em toda sua complexidade neste momento, reflete a necessidade constante de políticas públicas.

As políticas públicas resultam das necessidades de um determinado coletivo e acabam por influenciar as práticas culturais, a cultura escolar e a sociedade como um todo. Assim acontece com as representações que não se constroem de forma isolada, mas são influenciadas por políticas educacionais, programas institucionais e concepções pedagógicas que orientam o ensino da leitura em cada realidade. Nesse sentido, práticas como a leitura, quando analisadas de forma comparativa, devem ser compreendidas como fenômenos sociais, culturais e históricos.

Seus significados e formas de realização variam conforme as políticas educacionais, as concepções pedagógicas e as condições sociais que estruturam cada sistema de ensino. Assim, a fim de comparar as representações de docentes sobre a leitura em Brasil e Cuba, torna-se indispensável compreender como se organiza a educação, as práticas de leitura dentro de sala de aula a partir das políticas públicas em ambos os países, dessa forma buscamos compreender esta organização, a fim de que esta compreensão possa contribuir para a comparação das relações entre leitura, cultura, formação de leitores e as representações.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (CUBA) E O ENSINO FUNDAMENTAL (BRASIL)

Nesta seção, cujo objetivo é situar a organização da educação primária e do ensino fundamental, anos iniciais, no contexto das políticas públicas em se tratando de educação em ambos os países, explicita-se o que são e quais leis direcionam a formação de leitores nas escolas. Embora tratemos de ações iniciais do processo de escolarização formal, em ambos os países há denominações específicas que tornam conhecidos e valorizados os primeiros anos de escolarização: na escola brasileira, esse processo acontece nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no 1º e no 2º ano, enquanto nas escolas cubanas o lugar dessa formação são as escolas primárias.

Em continuidade ao rigor metodológico estabelecido, a presente seção prossegue na Fase Descritiva – Representacional de *datos recopilados*, sendo considerada como a segunda fase, proposta por Vallone (2010). Nesta etapa, o foco é a apresentação detalhada das políticas públicas educacionais e dos documentos legais que, no Brasil e em Cuba, orientam a organização do ensino e a formação de leitores, influenciando a construção das representações docentes sobre a leitura e servindo como base documental para a análise comparativa subsequente.

As políticas educacionais impactam a organização do ensino, da alfabetização, da formação de leitores e direcionam o trabalho escolar. Em Cuba, a *educación primaria* corresponde à segunda etapa da educação básica brasileira. É considerada um dos pilares mais fortes da educação, sendo gratuita e obrigatória, atendendo crianças dos 6 aos 11 anos. O currículo desta etapa educacional combina conteúdos fundamentais como língua espanhola, matemática, ciências naturais e história, sendo que estes devem estar atrelados a valores éticos, de comunidade igualitária, patrióticos e de solidariedade. No Brasil, o ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, sendo que a educação básica é constituída por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É obrigatória, podendo ser gratuita, pública ou ofertada pela iniciativa privada.

Nesta etapa educacional, que compõe o ensino fundamental, as crianças atendidas a partir dos 6 aos 11 anos de idade terão oportunidade de desenvolver habilidades que são base para todo o processo educacional. Nesse sentido, são as políticas públicas que contribuem para a efetivação dos direitos por parte dos cidadãos. Logo, a implementação de políticas públicas educacionais para o acesso à leitura é fundamental para a participação do indivíduo em sociedade, uma vez que, por meio desse conhecimento, torna-se possível ao indivíduo relacionar-se com o mundo e compreendê-lo de forma crítica. Portanto:

[...] as políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes

de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 13).

Os autores supracitados destacam que as políticas educacionais são formuladas a partir de modelos educacionais e ideias, o que acaba por desconsiderar a diversidade em que os alunos vivem e o contexto em que as escolas se encontram. Explicitam que nem todas as escolas possuem infraestrutura adequada, bons profissionais, materiais didáticos disponíveis e estudantes em condições adequadas para a educação formal. Defendem, portanto, que a formulação das políticas públicas educacionais deva partir da realidade local, por meio de uma compreensão mais contextualizada, para que a efetividade dos programas desenvolvidos a partir destas não seja comprometida, visto que algumas escolas possuem menos recursos para cumprir as metas esperadas.

A discussão que organizamos nesta seção, entretecendo aspectos das políticas públicas para a formação de leitores nos dois países, tem como base Souza (2014), o *web site* do *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL) e o *web site* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Também se fundamenta em legislações específicas dos países, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), a Campanha de Alfabetização de 1961³ e a Lei de Nacionalização Geral e Gratuita da Educação cubana sancionada no mesmo ano (Unesco, 2025; Brasi, 1996; Cuba, 1961a; 1961b).

Por meio de estudos de Jeferson Mainardes, Márcia dos Santos Ferreira e César Tello (2011), constatamos que as políticas públicas educacionais vêm modificando diferentes aspectos sociais e culturais. Visto que a leitura é um ato social, a mesma também passou por diferentes momentos e transformações. No Brasil, a partir da LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), nota-se um movimento crescente na valorização da leitura como instrumento de acesso à cultura e às práticas sociais, deixando de ser apenas a sombra do processo de alfabetização. Anteriormente à LDB, também possuímos programas e políticas públicas que contribuíram para a construção de uma visão mais estruturada da leitura no ambiente escolar.

Compreendemos a leitura como uma prática social e também um ato político, visto que todo ato político é também um ato cultural. Logo, buscamos compreender o caminho que tomaram as políticas educacionais em torno das práticas que circundam a leitura, especialmente a partir da LDB n. 9394/96 (Brasil, 1996). As políticas públicas surgem das necessidades sociais de um determinado grupo e, ao longo do seu processo de construção, alcançam grande parte da sociedade, para além do que inicialmente era previsto.

³ A Campanha de Alfabetização de 1961, em Cuba, foi uma mobilização nacional para erradicar o analfabetismo no país. Esta campanha envolveu jovens voluntários, se tornando um movimento social. Cuba reduziu drasticamente o analfabetismo e declarou-se território livre do analfabetismo ao final do ano.

3.1 Educação Primária em Cuba

Em se tratando de políticas públicas educacionais voltadas para a leitura em Cuba, destacamos a Campanha de Alfabetização, iniciada em 1º de janeiro de 1961, com o principal objetivo de erradicar o analfabetismo em um ano. A Campanha de Alfabetização foi uma política de Estado, instituída por meio de uma norma jurídica. Para isso, o governo cubano mobilizou uma força-tarefa massiva, composta por mais de 271 mil educadores voluntários, incluindo estudantes, trabalhadores e donas de casa, que foram enviados para áreas rurais e urbanas a fim de ensinar a ler e escrever.

[...] a idade desses jovens *maestros* oscilava entre 12, 14 e 16 anos. Sobre a procedência escolar dos mesmos, o autor esclareceu que eram: “[...] 52% da escola primária, 32% da secundária básica, 5% do ensino universitário, 2% da Escola Normal, 2% de escolas comerciais, 2% de universidades e 3% do magistério” (Rosa, 2010, p. 86).

Por meio dos escritos do autor supracitado, constatamos que a demanda de alfabetização era tão intensa que foram selecionados voluntários que ainda estavam em período de alfabetização. Os números mostram não apenas o caráter massivo da campanha, mas também sua dimensão cívica e transformadora, visto que jovens deixavam sua casa com o objetivo de alfabetizar. Esta ação foi tão emblemática que Cuba foi proclamada Território Livre de Analfabetismo por Fidel Castro no dia 22 de dezembro de 1961, durante um ato público na Praça da Revolução, em Havana.

A metodologia utilizada na campanha foi baseada em materiais didáticos específicos, como o manual *¡Venceremos!* e a cartilha *Alfabetecemos*. A abordagem era prática e contextualizada, buscando conectar o aprendizado da leitura e da escrita com a realidade dos alfabetizados. Sendo assim, Cuba transformou a alfabetização em um projeto nacional coletivo.

Os materiais o manual *¡Venceremos!* E a cartilha *Alfabetecemos* foram instrumentos pedagógicos centrais na Campanha de Alfabetização, visto que um complementava o outro. Segundo Pereira (1989), por meio do manual, os alfabetizadores teriam acesso às instruções para utilizar a cartilha, além de orientações sobre as maneiras de ensinar.

A cartilha continuou o professor é o instrumento fundamental para ministrar as aulas. Nas últimas páginas, há um alfabeto em letra de forma e outro em cursiva [...]. É preciso organização. Devem madrugar e fazer o que fizer o camponês, que ninguém fique colado na rede! À tarde, vão dar aulas para as crianças. À noite, o melhor horário para os camponeses, é a vez deles (Pereira, 1989, p. 24).

Segundo o autor supracitado, além de fornecer orientações metodológicas, este material incluía alfabetos em letra de forma e cursiva. Além do conteúdo, a rotina dos jovens alfabetizadores era rigidamente organizada, visto que a rotina estabelecida pela vida no campo deveria ser considerada. Isso revela como a campanha se adaptava à realidade local, respeitando os saberes e os

tempos dos educandos. Podemos observar esses atributos nas Figuras 2 e 3, onde se encontram o manual *Alfabeticemos* e a cartilha *¡Venceremos!*.

Figura 2 - Foto do Manual *Alfabeticemos*

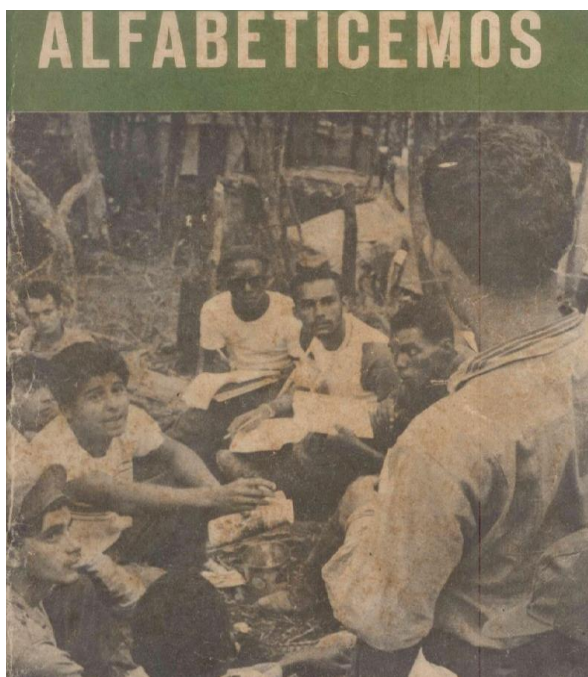


Figura 3 - Foto da Capa da Cartilha *¡Venceremos!*



Fonte: Centro Fidel Castro (1961)

Os impactos da Campanha de Alfabetização de 1961 foram profundos e duradouros. A campanha contribuiu para a integração social, o fortalecimento da identidade nacional e a conscientização política da população. O sucesso foi tão grande que ficou conhecida como um verdadeiro projeto coletivo, político e pedagógico.

No início do ano de 1961, foram localizados 979.207 analfabetos, dos quais 707.000 já estavam alfabetizados em dezembro. Ou seja, durante a Campanha Nacional de Alfabetização, ficaram sem alfabetizar-se apenas 272.207 cubanos: 3,9% da população, pois Cuba tinha então 6.933.253 habitantes. Nesse residual estão excluídos os que se recusaram, os que se alfabetizaram em fevereiro de 1962 e os não alfabetizáveis por razões de saúde, de idade ou por serem analfabetos em seu idioma, como foi o caso dos 25.000 haitianos residentes nas províncias de Oriente e Camagüey. Não obstante, 3,9% é um dos índices de analfabetismo mais baixos do mundo, somente comparável aos da União Soviética, Tchecoslováquia, Suíça, França, Inglaterra e Japão (Pereira, 1989, p. 18).

A escolha de um método de alfabetização não garante a erradicação do analfabetismo. Sobretudo, o que vai garantir que a população tenha acesso à alfabetização como ato de libertação,

inclusão e construção de consciência social e política é a vontade política firme, de um Estado disposto a criar políticas públicas que compreendam a alfabetização como uma ferramenta de emancipação social, e não como um fim técnico.

El “Yo, sí puedo” es una muestra tangible, en lo educativo, de ese sentimiento de solidaridad para el fomento de un mundo alfabetizado, aun cuando Cuba es un país libre de analfabetismo, condición alcanzada con la realización de la gran Campaña Nacional de Alfabetización en el año de 1961. Esta acción no es más que el reflejo de que nuestra consigna ha sido la de ser solidarios con quienes lo necesitan; esas son nuestras raíces (Díaz, 2013, p. 45).

O “Yo, sí puedo” tem um impacto significativo no combate ao analfabetismo global. Desde sua criação, o método já alfabetizou milhões de pessoas em mais de 30 países na América Latina, África, Oceania e Europa. Países como Venezuela, Bolívia e Nicarágua foram declarados territórios livres de analfabetismo pela UNESCO após a implementação do programa.

Em se tratando da educação primária, as políticas públicas não se distinguem, sendo basicamente as políticas voltadas para a educação de forma geral. Segundo o SITEAL/UNESCO, a educação primária em Cuba está totalmente incorporada ao sistema nacional de educação pública, universal e gratuita. Em se tratando especificamente da leitura, podemos destacar programas como o Programa de Bibliotecas Familiares e o Programa Editorial Libertad.

El programa Editorial Libertad está conformado por una selección de libros imprescindibles para el desarrollo del conocimiento mediante la búsqueda consciente y motivada de la bibliografía necesaria. Dicho programa ha ocupado un lugar de preferencia y necesidad en las escuelas de todo el país, por cuanto forman parte de la vida cotidiana escolar y familiar de los niños y adolescentes cubanos (Cuba, 2025, s.p.).

Este programa, criado pelo Governo Cubano nos anos 2000, possui como objetivo o desenvolvimento de uma cultura geral por meio de livros com valor científico, literário e cultural, enfatizando o ensino da literatura. Visto que este ensino deveria elevar e ampliar o nível cultural de forma integral, por meio de livros pré-selecionados, tais obras poderiam ser acessadas na Biblioteca Nacional de Cuba José Martí, no Instituto de Información Científico Técnica de Villa Clara e na Biblioteca Digital de la UCP Juan Marinello Vidaurreta.

O Programa Ibero-Americano de Bibliotecas Públicas (IBERBIBLIOTECAS) busca promover o acesso livre e gratuito à leitura e à informação para todos, por meio de uma rede ibero-americana de cooperação entre bibliotecas públicas, a fim de gerar sinergias e potencializar recursos em benefício comum a todos os países membros do programa. É liderado pela Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB), e a Unidade Técnica está a cargo do Centro Regional para a Promoção do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) (Cuba, 2025, s.p.).

Segundo o Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV), programa da Cúpula Ibero-Americana que busca oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, liderado pela Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB), tem como objetivo reduzir o analfabetismo, promover a educação básica e fomentar a aprendizagem contínua.

Visto que as políticas públicas destacadas anteriormente não enfatizam diretamente a educação primária, mas sim todos os níveis educacionais, durante o segundo *perfeccionamiento* a educação primária passou por mudanças em suas funções, as quais foram conceituadas no livro *El modelo de escuela Primaria Cubana: Una Propuesta Desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje* (2008), direcionando a prática dos professores e contribuindo:

[...] la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista (Montero et al., 2008, p. 21).

Partindo desta premissa, a função da educação primária, desde os primeiros anos de escolaridade, é criar situações que promovam a interiorização de valores que se refletirão no comportamento, nas formas de agir e pensar e no meio social em que o aluno vive. É nesse sentido que a organização dos sistemas de ensino se interliga com as vivências e, conseqüentemente, com aspectos culturais que moldarão a forma como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o autor supracitado acredita na premissa de que a escola desempenha papel fundamental na construção e na propagação desses valores e comportamentos sociais, prática que ocorre por meio da apropriação dos conteúdos adquiridos durante o processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo do livro *El modelo de escuela Primaria Cubana: Una Propuesta Desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje* (2008) estão atrelados aos princípios encontrados na Lei da Nacionalização Geral e Gratuita da Educação (1975) e em documentos que representam o modelo educacional proposto pelo Ministério da Educação. Por meio dos documentos citados, constata-se que a educação é concebida como campo de construção de caráter político-ideológico. Percebe-se que a escola almeja a formação de cidadãos comprometidos com a solidariedade e a lealdade à pátria. Assim, a escola cubana é entendida não apenas como espaço para aprendizagem técnica, mas também como meio de construção da consciência social, política e cultural.

3.2 Aspectos dos índices de desempenho na leitura e na alfabetização em Cuba

A educação primária em Cuba se destaca por seus elevados índices de desempenho na leitura e na alfabetização. De forma sintética, podem ser ressaltados os seguintes aspectos:

1. **Formação inicial rigorosa dos professores** Em Cuba, a docência é tratada como profissão estratégica. Os professores da educação primária passam por uma formação inicial sólida, com forte base pedagógica, didática e teórica, além de prática supervisionada desde o início do curso.

2. **Formação continuada sistemática** O sistema educacional cubano investe continuamente na atualização profissional, articulando teoria e prática, o que contribui para o aperfeiçoamento constante das metodologias de alfabetização e ensino da leitura.

3. **Valorização social e institucional do professor** Apesar das limitações econômicas, o professor ocupa um lugar central no projeto educacional do país, o que fortalece o compromisso profissional e a identidade docente.

4. **Currículo nacional estruturado e coerente** há um currículo unificado, com objetivos claros, progressão pedagógica bem definida e forte ênfase na alfabetização nos primeiros anos, favorecendo resultados consistentes.

5. **Acompanhamento pedagógico e avaliação diagnóstica** O processo de ensino é constantemente monitorado, permitindo intervenções precoces em dificuldades de aprendizagem, especialmente no campo da leitura e da escrita.

Portanto, embora o alto nível de formação docente seja um fator central para os bons resultados da educação primária cubana, ele atua de forma articulada com políticas educacionais consistentes, currículo estruturado e acompanhamento pedagógico contínuo.

Acredita-se que isso se deve ao alto padrão de formação que compõe o quadro docente em Cuba. Os professores têm acesso à formação continuada por meio de programas de desenvolvimento profissionais ofertadas pelo Ministério da Educação. Outro fator que contribui para que o processo de ensino-aprendizagem na educação primária em Cuba se destaque é o alcance dos objetivos que compõem cada etapa educacional e cada grau (série).

Segundo o livro *El modelo de escuela Primaria Cubana: Una Propuesta Desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje* (2008), cada um dos graus que compõem a educação primária apresenta objetivos específicos. Em relação ao 1º grado (1ª série), destaca-se que o professor deve:

Mostrar una gradual incorporación de las normas elementales de cortesía como: saludo, despedida y agradecimiento; respeto en las relaciones con los demás tanto en la escuela, en la casa como en lugares públicos, así como mostrar afecto y solidaridad en estas relaciones. Evidenciar paulatinamente presencia de hábitos relacionados con el uso correcto y conservación del uniforme y los atributos

pioneriles, así como de higiene, nutrición y modales en la mesa. Ampliar los conocimientos acerca de los líderes y figuras relevantes de nuestras luchas por la libertad como Martí, Fidel, Camilo, Maceo y el Che, entre otros (Montero et al., 2008, p. 23).

No *primer grado*, as crianças adquirem conhecimentos voltados à educação social, ou seja, boas maneiras, como agradecimentos e saudações, a fim de manter boas relações com outros alunos, professores, outras escolas e diferentes espaços sociais. Porém, essas práticas não podem ser encaradas como simples regras de etiqueta, visto que o objetivo é a internalização progressiva de normas de convivência social que se constituem como expressões de um modelo de sujeito social.

Também é neste momento que aprendem hábitos disciplinares pessoais, como higiene, cuidado, uso correto do uniforme escolar e alimentação saudável, entendidos como parte do processo educativo.

Segundo os autores, os alunos adquirem conhecimentos históricos da luta que possibilitou ao povo cubano conquistar a liberdade. Nesse mesmo contexto, passam a conhecer personagens históricos relevantes para essa conquista, como José Martí, Che Guevara, Camilo Cienfuegos, Fidel Castro, entre outros.

José Martí (1853–1895) é a figura central da identidade nacional cubana, conhecido como o "Apóstolo" da independência. Sua influência transcende a política e a literatura, atingindo profundamente o campo da educação, onde suas ideias formaram a base para o sistema educacional cubano contemporâneo. Com base no artigo de Danilo R. Streck, para José Martí “[...]A educação precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem em não prepará-lo. A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar.” (Streck, 2008, p. 13)

A filosofia de Martí sobre a educação, influenciou os meios e caminhos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos, que estão relacionados ao domínio da língua materna, da matemática, de valores cívicos e de aprendizagens que desenvolvem a linguagem e a comunicação para além da mera alfabetização.

Após a Revolução Cubana de 1959, o pensamento de Martí foi adotado como o alicerce ideológico do novo sistema educacional. Fidel Castro frequentemente citava Martí como o "autor intelectual" da Revolução. José Martí acreditava que a verdadeira independência de uma nação só poderia ser alcançada através da educação de seu povo.

Ainda em relação aos objetivos que compõem o 1º Grado (1ª série), o livro *El modelo de escuela Primaria Cubana: Una Propuesta Desarrolladora de Educación, Enseñanza y Aprendizaje* (2008) descreve que são objetivos relacionados à leitura:

[...] Comprender y ejecutar sencillas instrucciones. Expresar oralmente sus ideas de forma clara, coherente y fluida acerca de sus experiencias y vivencias en cuanto a su entorno. Leer correctamente oraciones y textos breves a partir de la correspondencia sonido-letra. Familiarizarse con sencillos textos de los Cuadernos Martianos. Redactar oraciones con claridad de ideas y corrección al escribir [...] (Montero et al., 2008, p. 23).

Por meio dos escritos, percebe-se que no *1º grado* almeja-se que as crianças saibam se comunicar de forma oral e escrita. Assim, uma das primeiras metas descritas no trecho acima é o desenvolvimento da capacidade de compreender e executar determinados comandos, considerados essenciais para a socialização escolar.

Em relação à leitura, espera-se que as crianças sejam capazes de compreender e executar instruções literárias simples e que, por meio da leitura, consigam expressar suas ideias, experiências e sentimentos de forma clara e objetiva. Esses processos se iniciam com a leitura e a familiarização com textos e escritos considerados essenciais. Durante nossa visita ao país, observou-se que um dos textos fundamentais para a sociedade cubana é o livro *La Edad de Oro*, escrito por José Martí.

Ao associar a ideia de que, para Cuba, a educação tem sido o maior meio de desenvolvimento humano, a leitura se apresenta como aporte indispensável desse processo. É por meio dela que se formam cidadãos. Por isso, o processo de produção escrita ou alfabetização acontece de forma contextualizada, garantindo que as crianças aprendam a ler de maneira integrada às suas práticas sociais.

Ao longo do *1º grado*, a leitura é considerada uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida no aluno, sendo também entendida como uma atividade cultural. Espera-se, então, que o estudante consiga, por meio da leitura, adquirir informações que o levem à busca de novos conhecimentos. Dessa forma, a aprendizagem da leitura consiste em um processo contínuo, que não se encerra no *1º grado*, mas se estende por toda a escola primária.

La asignatura tiene como antecedente el lenguaje adquirido por los educandos en su medio familiar y en sus relaciones con la comunidad; se basa en el trabajo realizado en la educación de la primera infancia y centra sus objetivos esenciales en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir (Ramos; Figueroa, 2023, p. 1).

O ensino da leitura, assim como o ensino da língua materna que no caso de Cuba é a Língua Espanhola, são considerados prioridades absolutas. As práticas que envolvem a disciplina de Língua Espanhola partem do repertório linguístico adquirido por meio do contato social dos alunos; portanto, devem se fundamentar naquilo que os indivíduos trazem de seus contextos familiares.

A autora enfatiza que o papel da escola é sistematizar o uso da língua materna por meio do ensino formal. Dessa forma, a disciplina é composta por diversos objetivos, sendo um deles ensinar

o aluno a dominar a língua espanhola como instrumento de comunicação. Para alcançar esse fim, é necessário que os indivíduos desenvolvam habilidades como ouvir, falar, ler e escrever.

Nesse sentido, o ensino da Língua Espanhola vai muito além das normas gramaticais ou normativas, pois constitui também um meio para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a formação de cidadãos capazes de se expressar com clareza. O objetivo da disciplina é proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da linguagem, integrando o domínio comunicativo à formação social e cultural.

En la Educación Primaria se mantienen los principios y concepciones de trabajo que fueron previstos para la asignatura en la etapa anterior del perfeccionamiento, con un programa integrado que vincula los diferentes componentes a partir del trabajo textual y brinda la posibilidad de utilizar diversidad de enfoques para la enseñanza de la lengua, insistiendo siempre en que lo esencial es seleccionar las vías más idóneas para lograr un aprendizaje activo y mejores resultados en el desarrollo de las habilidades de los educandos (Ramos; Figueroa, 2023, p. 2).

Segundo as autoras, a educação primária é composta por diferentes objetivos, mas no trecho acima afirmam que alguns princípios e concepções pedagógicas estabelecidos na etapa anterior de ensino são preservados. A continuidade dessas concepções pedagógicas está embasada, segundo as autoras, no processo de aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação, que atualmente se encontra em seu terceiro momento.

A partir do trecho, observa-se que a manutenção de determinadas concepções pedagógicas visa assegurar uma transição sólida entre as etapas educativas. Um dos elementos que garantem o ensino da língua materna de maneira consistente é o programa integrado da disciplina de Língua Espanhola, que busca articular os diferentes componentes do ensino da língua.

O modelo de educação primária também valoriza a diversidade no que se refere às metodologias de ensino. Caso sejam ofertados aos professores métodos e estratégias mais adequados ao perfil de sua turma, isso lhes possibilita atuar de forma mais flexível em sua prática pedagógica, ampliando as oportunidades de acesso dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz.

El método que sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en primer grado es el fónico-analítico, con satisfactorios resultados de su aplicación en Cuba [...] En la asignatura Lengua Española se trabajará con 10 frecuencias semanales en el primer ciclo, con una duración de 60 min y 5 min intermedios para el cambio de actividad (Ramos; Figueroa, 2023, p. 2).

Partindo do viés das autoras, o ensino da leitura e da escrita ganha destaque no processo de ensino-aprendizagem e na disciplina de Língua Espanhola. Essas práticas se fundamentam no

método fônico-analítico⁴, que combina o reconhecimento dos sons das letras (fônico) com a análise das palavras e frases em seu contexto (analítico). Nesse método, a ação pedagógica consiste em ensinar a criança a identificar os sons da fala e associá-los às letras, para posteriormente relacionar sílabas, palavras e frases.

As autoras destacam esse método como um dos que apresentou resultados positivos em Cuba. Como afirmam que tais resultados são consequência da preparação pedagógica dos professores, pode-se considerar que o processo de alfabetização, que exige o domínio de habilidades como leitura e escrita, é cuidadosamente planejado, buscando alcançar a compreensão leitora e a escrita com sentido.

De acordo com Ramos e Figueroa (2023), a organização do tempo letivo da disciplina de Língua Espanhola que concentra grande parte das práticas relacionadas à leitura e à escrita determina a complexidade das atividades desenvolvidas.

En la asignatura Lengua Española se trabajará con 10 frecuencias semanales en el primer ciclo, con una duración de 60 min y 5 min intermedios para el cambio de actividad. Además, el currículo institucional posibilita utilizar otros espacios para la realización de actividades complementarias a fin de dar atención a aquellos objetivos que deben sistematizarse y que pueden estar vinculados a esta u otras asignaturas (Ramos; Figueroa, 2008, p. 2).

Levando em consideração que a leitura possui relevância no *primer grado* e partindo dos escritos das autoras Ramos e Figueroa (2023), o currículo institucional permite a utilização de outros espaços, ou seja, das demais disciplinas para desenvolver atividades que complementam as práticas voltadas à leitura, vinculando-as aos objetivos das outras áreas de conhecimento.

Se inicia aquí la formación y el desarrollo de las habilidades para aprender a leer y a realizar, gradualmente en el ciclo, una lectura correcta, consciente, fluida y expresiva. Además, se motiva al educando para que se interese en el uso y disfrute de la lectura como medio de aprendizaje y de recreación, en lo que ocupa un lugar destacado la lectura extraescolar (Ramos; Figueroa, 2023, p. 3).

É no *primer grado* que o desenvolvimento e a formação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita ocupam maior espaço dentro do currículo institucional e nas salas de aula, visto que as práticas de leitura consideram tanto os aspectos técnicos quanto os interpretativos, favorecendo um aprendizado significativo e crítico.

Além disso, percebe-se que as práticas de leitura devem ser prazerosas, afastando-se do caráter meramente obrigatório escolar. O objetivo é que se desenvolvam não apenas habilidades

⁴O método fônico-analítico é uma abordagem de alfabetização que se baseia na relação entre os sons da fala (fonemas) e as letras (grafemas), com foco na consciência fonológica e na análise progressiva das palavras.

técnicas, como a decodificação, mas também o gosto pela leitura e a compreensão desta como fonte de conhecimento e de recreação, ampliando suas funções sociais e cognitivas.

As autoras ressaltam ainda a importância e a singularidade das leituras extraclasse no *primer grado*. Ao oportunizar aos alunos experiências para além do ambiente da sala de aula, o professor promove práticas literárias que colocam os estudantes em contato com uma diversidade de textos, leituras e contextos, enriquecendo sua formação cultural e seu desempenho escolar.

Segundo Ramos e Figueroa (2023), a disciplina de Língua Espanhola é constituída por objetivos a serem desenvolvidos na Educação Primária, entre os quais se destacam:

Leer con correcta articulación y pronunciación, sin retrocesos, omisiones, adiciones ni cambios, y alcanzar la síntesis palábrica y oracional, con el aumento progresivo de la fluidez en lo que leen, de acuerdo con la complejidad del texto. Leer diferentes tipos de textos reconociendo el mensaje e identificando la estructura de cada tipo de texto (Ramos; Figueroa, 2023, p. 7-8).

Partindo do viés das autoras, na educação primária um dos objetivos que se espera alcançar é que as crianças consigam ler sem retroceder nesse processo, de modo que evoluam gradualmente, sistematizando aquilo que leram e associando a outras habilidades relacionadas à leitura.

Na educação primária, outro objetivo proposto pelas autoras refere-se ao desenvolvimento da articulação dos alunos com o texto lido, considerando a complexidade do material. Nesse sentido, torna-se fundamental o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, aspecto que é trabalhado por meio de práticas pedagógicas específicas.

Partindo dos objetivos descritos, podemos associá-los a outras práticas complementares. Para que o aluno consiga ler sem retroceder, é necessário compreender a leitura como um processo e investir em estratégias pedagógicas que favoreçam esse desenvolvimento. Entre elas, destacam-se: identificar os personagens do texto, reconhecer o tempo e o lugar da narrativa, identificar o gênero textual, compreender a mensagem principal e acompanhar o desenvolvimento do texto. Essas práticas devem ser organizadas de forma progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo.

Vale ressaltar que a leitura é um processo de decodificação de sinais gráficos que permite aos sujeitos se relacionarem por meio da cultura escrita. Assim, a leitura se configura como uma prática cultural, e as práticas pedagógicas devem se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos e no contexto em que a escola está inserida. Dessa forma, busca-se desenvolver nas crianças não apenas habilidades técnicas, mas também o gosto e o interesse pela leitura.

As autoras apresentam ainda um plano temático que traz especificidades em relação ao programa *Língua Espanhola – Primer Grado*. Esse plano está organizado em três unidades, cada

uma com objetivos e conteúdos próprios, além da definição da carga horária correspondente. O plano é ilustrado na Tabela 2, que sistematiza a distribuição dos conteúdos e das horas-aula

Quadro 2 - Plano temático com objetivos e conteúdos próprios

PERÍODOS	UNIDADES	HORAS-CLASSE
1º	<i>Unidad 1 Articulación de la Primera Infancia.</i>	30
2º	<i>Unidad 2 Adquisición de los fonemas vocálicos y consonánticos desde la m hasta el grupo fónico s,z,c</i>	130
3º	<i>Unidad 3 Adquisición de los fonemas consonánticos desde la h hasta la w. El Orden del alfabeto</i>	150
4º	<i>Unidad 4 Mi encuentro</i> Reserva	30 4
5º	<i>Unidad 5 Mi país</i> Reserva	30 4
6º	Unidad 6 El trabajo y los trabajadores Reserva	30 2
	TOTAL	410

Fonte: Ramos; Figueroa, (2023, p.18).

A partir da tabela voltada para o ensino da leitura e da linguagem, criada pelas autoras e direcionada sobre os conteúdos a serem ensinados no *primer grado* da educação primária, constata-se que o ano letivo é dividido em três períodos.

No 1º e no 2º período, são planejadas as práticas metodológicas a partir das unidades 1, 2 e 3. Já no 3º período, as práticas se desenvolvem a partir das unidades 4, 5 e 6. Em cada uma dessas etapas, os professores devem organizar a prática docente com base em objetivos específicos, conforme explicitado a seguir.

3.3 Objetivos específicos das Unidades 1, 2, 3 e 4

Cada um dos períodos ao longo do ano letivo possui objetivos específicos a serem implementados. Considerando que nosso foco é relacionar os processos que envolvem a leitura em sala de aula, daremos ênfase aos objetivos mais diretamente vinculados a essa prática.

Na Unidade 1, intitulada *Articulación de la Primera Infancia*, o trabalho pedagógico é desenvolvido com uma carga horária de 30 horas semanais. Essa unidade busca consolidar os vínculos entre as experiências da educação infantil e o início da educação primária, favorecendo a transição e a continuidade dos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da linguagem.

Sistematizar las habilidades adquiridas en la primera infancia, relacionadas con el desarrollo del lenguaje, el pensamiento y la comunicación, mediante el empleo de diferentes formas de expresión (verbal, corporal, plástica, musical, audiovisual, etc.), lo que permite conocer y conversar sobre distintos temas entre los que destacan las familias, la escuela, el amor a la patria, a sus héroes y mártires, el

reconocimiento de los símbolos patrios y atributos nacionales, así como normas elementales de educación formal, hábitos saludables, el medio ambiente, el bienestar animal y la importancia del cumplimiento de las reglas de higiene para la salud (Ramos; Figueroa, 2023, p. 19).

No *primer grado*, especificamente na Unidade 1, um dos objetivos é sistematizar as habilidades e os conhecimentos adquiridos nos anos da etapa anterior, ou seja, na educação infantil. Nesse sentido, a meta é consolidar competências relacionadas à linguagem, ao desenvolvimento do pensamento e à capacidade de comunicação com os colegas.

Essa consolidação deve ocorrer por meio do estímulo a diferentes formas de linguagem, como a verbal, corporal, plástica, musical e audiovisual. Por meio dessas habilidades, espera-se que as crianças sejam capazes de manifestar sentimentos, ideias e pensamentos, representando o meio social em que estão inseridas e construindo significados que orientam sua forma de agir perante a sociedade.

Ainda na Unidade 1, é proposto um processo de ensino-aprendizagem a partir da leitura, abordando temas relacionados à formação da identidade da criança e à consciência cidadã. Nesse momento, espera-se que os alunos comecem a acessar conteúdos como o amor à pátria e às figuras históricas entre elas, os mártires nacionais, a fim de desenvolverem o sentimento de pertencimento e identidade cultural.

Durante a Unidade 2 do *primer grado*, intitulada *Adquisición de los fonemas vocálicos y los consonánticos desde la m hasta el grupo fónico s, z, c*, organizada dentro de uma carga horária de 130 horas-aula, essas horas são distribuídas de acordo com os conteúdos, variando conforme a complexidade de cada tema. Um dos objetivos mais abrangentes, e também um dos primeiros, é definido como:

Manifestar, a partir de la observación y mediante la conversación, el amor, cariño y respeto que siente el escolar por los miembros de su familia; el orden en el desarrollo de las relaciones de parentesco entre ellos, así como el reconocimiento de las labores que se realizan en el hogar; la necesidad de la protección y cuidado de los ancianos; de mantener hábitos correctos de alimentación, sueño y actividad física; cumplir normas elementales de educación formal y de higiene para una vida saludable; así como el cuidado y la protección del medio ambiente (Ramos; Figueroa, 2023, p. 22).

Enquanto na Unidade 1 os objetivos se relacionam com a formação da identidade e o desenvolvimento do sentimento patriótico, articulados com a sistematização das habilidades adquiridas na educação infantil, na Unidade 2 prima-se pelo fortalecimento dos vínculos afetivos e pela valorização de cada integrante familiar.

Outro aspecto relevante é a valorização dos cuidados com os idosos, promovendo a formação de uma consciência baseada na empatia e na necessidade de proteger os mais velhos. Esse estímulo é complementado pela adoção de hábitos saudáveis, como dormir bem, alimentar-se adequadamente e praticar atividades físicas. Por fim, enfatiza-se também a necessidade de desenvolver, desde o *primer grado*, uma atitude responsável em relação ao meio ambiente.

A Unidade 3, igualmente trabalhada no *primer grado* e intitulada *Adquisición de los fonemas consonánticos desde la h hasta la w. El orden del alfabeto*, é composta por 150 horas-aula. Essas horas são distribuídas de acordo com os conteúdos, sendo que cada conteúdo possui uma carga horária semanal específica. Nessa unidade, busca-se destacar objetivos que serão alcançados por meio da leitura, integrando o processo de alfabetização ao desenvolvimento das competências linguísticas.

Conversar sobre los hábitos de cortesía, el respeto a los compañeros, a los héroes y trabajadores, el amor a la patria y el cuidado del medio ambiente. Discriminar y pronunciar los sonidos de las consonantes: h, c, q, ch, k, w en palabras y oraciones, así como establecer la correspondencia adecuada entre sonidos y letras (Ramos; Figueroa, 2023, p. 26).

Esta unidade, especificamente, enfatiza a construção de valores essenciais para a formação de um cidadão ativo e consciente. Por meio do diálogo, os alunos são convidados a refletir sobre o respeito, a empatia, a solidariedade e outros sentimentos que dizem respeito ao cuidado com o outro e com a pátria.

Ao mesmo tempo, na Unidade 3 também se destaca como objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica e da correspondência grafo-fonêmica. Esse trabalho é voltado para alcançar a pronúncia correta de sons específicos das consoantes *h, c, q, ch, k, w*. Tal abordagem metodológica auxilia diretamente o processo de alfabetização, pois possibilita aos alunos compreender a relação entre os sons da fala e as letras que os representam na escrita, facilitando o desenvolvimento da leitura.

Nesse sentido, a partir do plano temático, constatamos que a leitura não é um processo mecânico, mas sim um processo ativo, que se constrói por meio de sentidos. Como afirma Cassany et al. (2003, p. 197): *“Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.”*

Partindo do viés do autor, ler implica compreender, interpretar e atribuir signos e significados. O leitor não é apenas um receptor, mas um construtor do processo de interpretação e reflexão sobre aquilo que lê. O ato da leitura é o momento em que se constroem significados próprios a partir dos signos linguísticos já internalizados pelo leitor. Dessa forma, a leitura deixa de

ser um processo isolado e passa a ser compreendida como prática social e formativa, essencial para a constituição de sujeitos autônomos e conscientes.

Mostrar una actitud responsable en relación con la conservación de la naturaleza, del medio ambiente cercano, expresada en la aplicación de los conocimientos, hábitos y habilidades adquiridos a través de la lectura de textos, de la observación de láminas y objetos, de vivencias y experiencias. Conversar sobre asuntos referidos a su vida personal, la conservación de los animales domésticos, la protección de la vida y del medio ambiente, elementos del patrimonio local y nacional, mediante la conversación y la observación de láminas e ilustraciones relacionadas con estos temas (Ramos; Figueroa, 2023, p. 29).

A Unidade 4, intitulada *Mi entorno*, possui carga horária de 34 horas-aula, distribuídas a partir do diagnóstico da evolução da turma. Esse momento é dedicado à constatação do desenvolvimento de uma atitude responsável em relação à conservação da natureza e do meio ambiente próximo, articulada à aplicação consciente dos conhecimentos e hábitos aprendidos por meio da leitura de textos, da observação de imagens, das vivências e das experiências cotidianas.

Além disso, o estímulo ao diálogo, como meio de comunicação para relacionar diferentes temas à realidade de cada aluno, articula-se ao desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e do pensamento ético. Por meio de observações e imagens, a prática educativa transforma-se em um processo integrado ao desenvolvimento da linguagem, dos valores morais e da consciência ética.

Dessa forma, relacionamos os objetivos que compõem o Plano Temático do programa *Lengua Española – Primer Grado*, visando analisar como cada unidade se conecta à leitura e de que maneira isso ocorre. Ao buscar compreender como esses objetivos se desenvolvem por meio da leitura, constatamos que ela é instrumento de comunicação e convivência, assumindo papel essencial na educação cubana, uma vez que a linguagem é, em si, meio de interação social.

A tese de Juliana Aparecida Poroloniczak (2019), defendida junto ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, demonstra que, para a educação cubana, ler é uma das habilidades mais importantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Gallart (1995, p. 4) afirma: *“La lectura es una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación.”*

Associando a educação cubana aos escritos da autora, compreendemos a leitura como uma das competências centrais do processo de ensino-aprendizagem, pautado em princípios de equidade e formação pessoal. A leitura é entendida como meio de acesso à cultura e à história nacional.

Relacionando a concepção exposta por Gallart (1995), percebemos que a leitura é uma prática sistematizada, mas também uma ferramenta lúdica que permite aos indivíduos explorar diferentes mundos, sejam imaginários ou reais. Para a autora, a leitura é um ato de aproximação

cultural, pois possibilita a troca de informações, experiências de vida e a construção de novos sentidos e significados.

As unidades do programa se relacionam com o objetivo desta seção: situar a organização da educação primária e do ensino fundamental (anos iniciais) no contexto das políticas públicas de ambos os países, articulando também a visão de autores cubanos que compreendem a leitura como prática social e cultural.

Ao analisar os objetivos propostos pelo programa *Lengua Española – Primer Grado*, constatamos que, nesse nível, as crianças cubanas têm acesso à leitura por meio de textos, imagens, histórias e canções. Essa base técnica da leitura e da escrita é trabalhada pelos professores a partir da consciência fonológica e da discriminação auditiva. O domínio dos sons das letras proporciona à criança sua inserção em ambientes sociais.

Ao dominar elementos como a aquisição dos fonemas e o aprendizado da ordem alfabética, a criança passa a acessar diferentes formas de leitura textos informativos, narrativos, poemas que abordam valores sociais. Nesse sentido, a leitura deixa de ser um ato mecânico, voltado apenas à decodificação de sons e letras, e passa a ser uma prática de interpretação e reflexão sobre temas que envolvem a sociedade.

Constatamos, portanto, que na educação primária o sistema educativo cubano busca colocar os indivíduos em situações que permitam o acesso ao conhecimento, à cultura nacional e à consciência social. Nas escolas cubanas, a prática da leitura está conectada à formação da identidade cultural, da memória histórica e dos ideais revolucionários. É vista ainda como instrumento de formação política e ética. Por isso, desde cedo, os alunos são estimulados a ler em diversos contextos: na escola, em casa e em bibliotecas comunitárias.

3.4 Ensino da leitura a partir das políticas públicas no Brasil

Para Soares (2004), a leitura é um processo de decodificação da língua escrita, sendo a relação entre leitura e língua escrita interdependente, pois uma produz e a outra interpreta. Logo, a alfabetização está diretamente atrelada à leitura e vice-versa.

Na educação brasileira, o ensino fundamental constitui-se como uma etapa básica na formação educacional e na formação cidadã, visto que é nesse período que os alunos têm acesso ao desenvolvimento de bases para todo o processo educacional, como a leitura, a escrita e fundamentos para a formação do pensamento crítico. Uma das autoras que tratam dessa temática é Failla, para quem:

A leitura é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos (Failla, 2016, p. 21).

De acordo com a autora supracitada, a leitura é uma ferramenta para a transformação pessoal e social. O indivíduo se humaniza com a apropriação de informações, regras e significados, enquanto também se emociona e se transforma. Esse processo, quando acontece na escola, está envolto pelas diretrizes e pelos procedimentos metodológicos que, vinculados às políticas públicas educacionais, definem objetivos para alcançar esse fim. Portanto, desenvolvem um papel essencial, seja na promoção do acesso aos livros ou na valorização da leitura. Isso acontece por meio de legislações e programas governamentais que visam desenvolver o hábito da leitura desde a primeira infância.

Soares (2005) é um dos nomes de destaque em se tratando de leitura e escrita no Brasil, visto que, a partir de seus escritos, a forma de ver, compreender e ensinar leitura e escrita se transformou. A autora mudou o paradigma não só dos conceitos de alfabetização, mas mostrou que, ao ensinar a ler e escrever, o professor possibilita aos indivíduos participar do mundo que os cerca, entre outras obras que transformaram profundamente a maneira de pensar e praticar o ensino da leitura e da escrita.

Soares (2005) foi pioneira ao introduzir o conceito de alfabetização e letramento, assim como Kato, na década de 1980, por meio de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Kato, 1986), que já acreditava em uma prática alfabetizadora que partisse da relação entre alfabetização e leitura. Diferenciando os processos que envolviam leitura e escrita, essas ações passaram por transformações, influenciando as políticas públicas e possibilitando novas práticas dentro da escola. Destaca-se que não basta decodificar: é preciso compreender, interpretar e produzir sentido.

Tradicionalmente, a alfabetização era vista como a prática de ensinar as crianças a juntar as letras e palavras e, dessa forma, escreviam copiando as letras que formavam determinadas palavras. O foco era na memorização das letras e das sílabas, partindo de práticas descontextualizadas, sem conexão com a vida real dos alunos. No entanto, essa maneira de ensinar reduz a alfabetização à decodificação mecânica dos códigos linguísticos.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana: a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (Soares, 2005, p. 24).

Para ela, o termo alfabetização está relacionado ao processo de aprendizagem dos conhecimentos e procedimentos do sistema de escrita alfabético ortográfico, ou seja, à aprendizagem das letras e grafemas. Porém, esse processo também se relaciona com o desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas, que estão atreladas à capacidade de ler e escrever seguindo a direção correta, à maneira de segurar o lápis e até a utilização da borracha.

Com suas pesquisas, a alfabetização passou a ser compreendida como um processo que envolve linguagem, pensamento, ação, cultura e sociedade. A partir desses aspectos, a visão dos educadores passou a compreender o aluno como sujeito ativo no processo de alfabetização, e este passou a ser entendido como um processo amplo que visa ensinar o aluno a inserir-se criticamente no mundo letrado.

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. O conceito designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (Soares, 2005, p. 50).

A autora trabalha com a ideia de que letrar é ir além: é possibilitar que os indivíduos utilizem a leitura e a escrita em situações de sua vida social de forma crítica e consciente. Dessa forma, o letramento está relacionado ao conjunto de conhecimentos e atitudes que colocam o indivíduo para participar ativamente da cultura escrita. O letramento, portanto, está associado ao ato de ler o mundo, interpretar textos, produzir novos sentidos e interagir com diferentes contextos, como a escola, o trabalho e a vida cotidiana. Sendo assim, considerar o conceito de letramento dentro das práticas literárias em sala de aula é fundamental para alcançar a formação de leitores críticos, reflexivos e engajados socialmente.

Podemos relacionar o que Soares(2003) chamou de letramento com os escritos de Freire, que afirmou: “[...] aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1989, p. 8). Nesse sentido, torna-se pertinente relacionar o conceito de letramento com a compreensão de Freire sobre a leitura, visto que ambas as concepções associam a leitura e a escrita como ferramentas de participação, compreensão e transformação da realidade.

Partindo do conceito de letramento, definido por Soares(2003), podemos dizer que se trata da capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, compreendendo o papel que desempenham no meio social. Já Freire, ao afirmar “ler o mundo”, propõe uma relação com a língua escrita que seja vinculada à vida, à história e às vivências do sujeito.

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...). A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (Freire, 1985, p. 14).

Partindo da concepção proposta por Freire (1985), a alfabetização passa a ser vista como um ato político e libertador, pois, no momento em que o indivíduo consegue utilizar a escrita de forma crítica, contemplando as questões que envolvem a alfabetização, ele se torna capaz de se expressar, questionar e intervir no mundo. Essa concepção rompe com o ensino mecânico, propondo uma alfabetização que forma sujeitos ativos, capazes de transformar sua realidade por meio da linguagem. Apresenta-se, assim, a alfabetização numa perspectiva crítica, cuja função primordial deve ser possibilitar ao sujeito interpretar o mundo e agir sobre a realidade com consciência e propósito social.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (Soares, 2005, p. 47).

A autora mostra que o conceito de alfabetização mudou ao longo do tempo, deixando de ser visto a partir de uma perspectiva reducionista, em razão de mudanças sociais, culturais e econômicas. O contexto educativo dos primeiros anos do século XXI exige sujeitos que saibam usar a linguagem escrita de forma significativa e crítica. O sujeito alfabetizado, portanto, é também um sujeito letrado, capaz de se comunicar e interagir por meio da linguagem escrita no mundo em que vive.

O desenvolvimento da leitura e da escrita no Brasil tem sido historicamente acompanhado por uma série de políticas e programas governamentais que buscam universalizar o acesso ao livro e aprimorar a qualidade da educação. A evolução dessas iniciativas reflete as mudanças que alcançaram as concepções pedagógicas, que passaram de um foco na simples alfabetização para a valorização do letramento como prática social e cultural. A seguir, apresentamos uma análise cronológica das principais políticas e programas que direcionam a leitura e a escrita no Brasil.

Um programa que merece destaque, em se tratando de leitura no Brasil, é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), coordenado pelo Ministério da Educação e lançado por meio do Decreto nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. Esse programa se consolidou como uma das políticas mais antigas e estruturantes do Ministério da Educação (MEC) no que tange à distribuição de material didático.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores de escolas públicas de educação básica do país. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita (Brasil, 2025, s.p.).

Este plano tem como objetivo principal distribuir gratuitamente livros didáticos e literários para a educação básica, destinados a alunos e professores das escolas públicas. Essas ações são coordenadas pelo Ministério da Educação e executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao longo dos anos, o programa foi ampliado, incluindo a distribuição de obras literárias, dicionários, materiais digitais e de formação para professores.

O programa ainda realiza uma rigorosa avaliação técnica e pedagógica dos livros destinados às escolas. Os livros devem atender a critérios definidos pelo MEC, alinhados aos objetivos estabelecidos pela BNCC. Dessa forma, o programa não apenas promove o acesso aos materiais, mas também orienta a prática pedagógica nas escolas públicas, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da aprendizagem de forma mais ampla e estruturada.

Ao longo dos anos, foi instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), por meio do Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992 (Brasil, 1992), durante o governo de Fernando Collor de Mello. Esse programa foi uma das primeiras políticas públicas voltadas para a leitura, tratando-a como prática social, cultural e meio para alcançar a cidadania. O PROLER tinha como objetivos: I – promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II – estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III – criar condições de acesso ao livro (Brasil, 1992, s.p.).

O PROLER tinha por meta promover o interesse pela leitura desde a infância, prevendo projetos que tornassem as práticas literárias permanentes e oferecendo condições para que o maior número de pessoas tivesse acesso ao livro. Propunha a utilização de mecanismos como a instalação de centros de leitura e a valorização das bibliotecas públicas. Buscava-se, assim, integrar a leitura em diferentes setores sociais, de forma a criar uma cultura leitora permanente e participativa.

Esse programa se propunha a formar leitores críticos a partir do hábito da leitura, o que está em sintonia com a proposta de letramento defendida por Soares(2005). Assim, ao incentivar a leitura como prática social e instrumento de cidadania, caminhava na direção de uma prática que não apenas ensinava a ler, mas permitia ao sujeito participar ativamente da cultura escrita e da vida social.

Vale destacar que as políticas públicas no Brasil passaram a incorporar essa percepção nos anos finais do século XX e início do século XXI, sendo criados programas que contemplavam a

concepção proposta pelo letramento, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos no Brasil a partir de 1997, inicialmente para o Ensino Fundamental.

Posteriormente, novos volumes foram divulgados em 1998, e os PCNs do Ensino Médio foram publicados em 2000, sendo compreendidos como um desdobramento da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Segundo os PCNs:

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Brasil, 1997, p. 13).

Lançados pelo Ministério da Educação, os PCNs foram fundamentais para a educação brasileira, tendo como objetivo orientar o trabalho pedagógico nas escolas, garantindo uma base comum de qualidade para o ensino, especialmente no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, proporcionaram alinhamento entre currículos, formação de professores, produção de materiais didáticos (como os livros do PNLD) e programas de avaliação.

Os PCNs foram substituídos, em setembro de 2015, pela primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), oficializada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no *Diário Oficial da União* e divulgada pelo MEC. Em maio de 2016, foi lançada a segunda versão, incorporando o debate anterior. Nesse documento, ainda em vigor, a leitura é concebida como uma atividade que implica a utilização de estratégias para a compreensão do que será lido pelo leitor, especificamente em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram uma nova concepção para o ensino da leitura, rompendo com as ideias tradicionais e apresentando uma análise mais ampla e significativa, na qual a leitura é vista como uma prática social e cognitiva.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 1997, p. 41).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a leitura é um processo ativo e complexo no qual o leitor constrói o significado do texto. Essa construção é influenciada por diversos fatores, como seus conhecimentos prévios sobre o assunto, os objetivos do leitor ao colocar-se em momento de leitura, seu conhecimento sobre a própria língua, as características do

gênero textual lido e o suporte físico do texto. A compreensão, portanto, é central nesse processo e começa a ser elaborada mesmo antes da leitura efetiva do texto. Os PCNs definem ainda a leitura como:

[...] uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas [...] (Brasil, 1998, p. 69-70).

Os PCNs reconhecem a leitura como uma competência essencial para o desenvolvimento dos alunos em diferentes dimensões. A antecipação ocorre quando o professor antecipa o assunto do livro ou texto a ser lido e discutido; a inferência está relacionada à ênfase no que é lido; e, por fim, a verificação corresponde ao momento em que se observa a compreensão do ouvinte em relação ao texto lido. O documento enfatiza que a proficiência leitora, ou seja, a demonstração do conhecimento, se forma na medida em que o professor perpassa essas etapas.

Outro programa que merece destaque é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, no ano seguinte à publicação da LDB nº 9.394/96, e revogado em 18 de julho de 2017. O PNBE objetivava promover o acesso à cultura e incentivar a leitura em alunos e professores da educação básica.

O PNBE tinha como objetivo principal “[...] democratizar o acesso às obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras [...]” (Brasil, 2010, p. 10). Esse programa era executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC.

De acordo com o MEC, o programa fornecia acesso e desenvolvia o hábito da leitura por meio da distribuição gratuita de livros, acervos literários e materiais de pesquisa. Esses livros eram distribuídos a partir de uma análise que contemplava diferentes faixas etárias, tornando o PNBE um instrumento de inclusão cultural e educacional.

Além de fornecer livros adequados à faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental, o programa também distribuía materiais de apoio aos professores, auxiliando-os na construção do planejamento e na aplicação das atividades. O próprio documento *PNBE na Escola – Literatura Fora da Caixa*, em sua apresentação escrita pelo Ministério da Educação, afirma que “[...] apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores” (Brasil, 2014, p. 7).

[...] as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social" (BNCC, 2017, p. 63).

Partindo dos escritos do documento, nota-se que, no Ensino Fundamental, ainda que muitas crianças saibam ler sozinhas, necessitam da mediação do professor para que suas experiências com o texto sejam enriquecedoras. Para tanto, o documento destaca a necessidade de que tenham contato com diferentes gêneros literários, como a contação de histórias, a leitura compartilhada, entre outras formas de leitura descritas ao longo do texto.

A distribuição de acervos de obras de literatura, pesquisa e referência constitui a principal estratégia. Entre os objetivos do PNBE, destaca-se o artigo 1º, que institui as características do programa.

[...] as seguintes características básicas: a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência; b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental; c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura; d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico. (Brasil, 1997; Brasil, 2017).

O programa atendeu de forma universal e gratuita às escolas públicas cadastradas no Censo Escolar¹, alternando o atendimento entre os diferentes níveis de ensino e visando promover o hábito da leitura nas escolas públicas, tanto para alunos quanto para professores.

Sancionada em 30 de outubro de 2003, a Lei nº 10.753 instituiu a Política Nacional do Livro, configurando-se como um marco para a consolidação do livro e da leitura como um direito da cidadania brasileira, formalizando o compromisso do Estado com o mercado livreiro. Destacam-se, aqui, algumas diretrizes que compõem o seu artigo 1º:

- I - Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - Reconhecer o livro como meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
- III - Fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV - Estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V - Promover e incentivar o hábito da leitura;
- VI - Propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;
- VII - Competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;
- VIII - Apoiar a livre circulação do livro no país;

IX - Capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político e social, promovendo a justa distribuição do saber e da renda;

X - Instalar e ampliar no país livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livros; XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;

XII - Assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (Brasil, 2003, p. 1).

O livro passou a ser visto como um meio principal de difundir a cultura, promover a transformação social e a melhoria da qualidade de vida, além de ser o instrumento pelo qual se adquire conhecimento. Também passou a ser considerado como meio de conservar o patrimônio nacional, fomentando a publicação de livros, a criação de bibliotecas e pontos de venda, como livrarias, e incentivando a comercialização internacional de obras nacionais. Por meio dessa política, a difusão da leitura tornou-se responsabilidade do Estado, promovendo a integração entre governo e sociedade civil e criando ambientes voltados à democratização do acesso a esse bem cultural.

No ano de 2007 foi publicado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, junto ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE, no entanto, é mais amplo e não possui um decreto único de criação, enquanto o PMCTE é uma política específica dentro do PDE, criada e regulamentada pelo Decreto nº 6.094/2007. Ambos os instrumentos foram concebidos com o objetivo de promover uma melhoria substancial na qualidade da educação básica no país, atuando de forma interligada e complementar.

O PMCTE, por meio de suas diretrizes, estabeleceu diferentes objetivos e metas. Em seu Art. 2º, foram definidas algumas metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino dos municípios, do Distrito Federal e dos estados, entre as quais destacam-se:

I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro de sua frequência e de seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

VI - Matricular o aluno na escola mais próxima de sua residência;

VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas [...] (Brasil, 2007, s.p.).

Visto que essas diretrizes estão associadas à melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil, o PDE estabelece como foco central a aprendizagem efetiva dos estudantes, com metas relacionadas aos objetivos do ensino fundamental, como a alfabetização até os oito anos de idade, o acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos por meio de avaliações periódicas, o registro da frequência escolar e a valorização da permanência e do acolhimento escolar (Brasil, 2007).

O PDE representou uma tentativa de reestruturar e aprimorar a educação no país. Ao estabelecer metas desde a alfabetização até o ensino superior, esses planos buscavam garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos. Embora o PDE tenha sido descontinuado de forma gradual, por esvaziamento político-administrativo e não por revogação jurídica, suas iniciativas e o foco na melhoria da educação básica deixaram um legado importante para as políticas educacionais brasileiras.

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, explicita em seu Art. 1º ser “uma estratégia permanente, que visa promover o acesso ao livro, à leitura, à escrita e às bibliotecas no Brasil” (Brasil, 2018). As diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita estão descritas no Art. 2º:

- I - A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;
- II - O reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, viver uma vida digna e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa;
- III - O fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);
- IV - A articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do país, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;
- V - O reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa (Brasil, 2018, s.p.).

A PNLE representou um compromisso com a universalização do acesso aos livros e aos espaços literários, desde a primeira infância, incluindo bibliotecas em qualquer lugar do país. Nas diretrizes citadas, percebe-se a leitura compreendida como um direito de todos, não apenas como uma ferramenta escolar, mas também como um meio de interação social.

Nota-se que a PNLE se fundamenta na valorização institucional do ato de ler e escrever, na formação de mediadores desse ato professores e bibliotecários, e na democratização do acesso ao livro de forma geral. Esses princípios devem se basear no que a lei denomina planos nacionais estruturantes, entre os quais se destacam: o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Plano Plurianual da União (PPA). Assim, visam à construção de uma política pública de longo prazo, que compreenda a leitura e a escrita como pilares da formação social.

Outro ponto relevante é a relação que deve ser desenvolvida entre o fortalecimento das bibliotecas públicas, como um direito cultural e social, e a Política Nacional do Livro (BRASIL, 2018), que representa um marco na valorização da leitura e do livro como instrumento de crescimento pessoal. Essa relação é significativa, visto que a PNL foi uma das principais políticas que formalizou e sistematizou o compromisso do Estado com o livro.

Outro programa que merece destaque é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi instituído pelo Governo Federal, tendo como base normativa a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que oficializou sua criação. O programa foi organizado por meio de um compromisso formal entre o Ministério da Educação (MEC), os estados, o Distrito Federal e os municípios. O objetivo primordial do PNAIC está delineado em seu Art. 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil, 2012).

Esse objetivo visava assegurar que, ao término do terceiro ano escolar, as crianças tivessem o domínio pleno da leitura, da escrita e do cálculo, abrangendo a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática. O PNAIC foi estruturado em três eixos principais de ação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; e Avaliação e Monitoramento.

Além disso, as principais metas eram garantir a alfabetização das crianças até os oito anos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, e inserir a educação brasileira em avaliações anuais, possibilitando a formalização de convênios entre o MEC e as Secretarias de Educação. O

objetivo era alcançar uma educação mais eficaz, integrada e alinhada às necessidades reais das crianças em processo de alfabetização.

No ano de 2019, o PNAIC foi substituído pelo Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Mais recentemente, esse programa foi sucedido pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023). Esse novo compromisso mantém a essência do PNAIC, mas eleva o padrão de exigência, antecipando a meta de alfabetização para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando que o processo de alfabetização acompanha funções cognitivas e linguísticas desenvolvidas nessa faixa etária.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento; e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

A alfabetização diz respeito à apropriação do sistema alfabético da escrita, ou seja, ao conhecimento das letras e dos sons que elas representam, enquanto o letramento refere-se ao uso social desse conhecimento, isto é, à capacidade de ler e escrever diferentes textos. A autora argumenta que ambos os processos não devem ser considerados de forma isolada, visto que são dimensões complementares e simultâneas do aprendizado da leitura e da escrita.

Ela ressalta que, antes mesmo da alfabetização, os indivíduos já devem ser colocados em situações reais de leitura e escrita, como ler histórias, interpretar placas, escrever bilhetes ou manusear livros. Isso significa que os processos de alfabetização e letramento acontecem juntos, desde o início, e se alimentam mutuamente (Soares, 2005).

Por essa razão, a autora considera um erro grave o que ocorre em diferentes abordagens pedagógicas: a separação desses processos, como, por exemplo, ensinar primeiro as letras e depois a leitura. Ainda que seja necessário conhecer os códigos alfabéticos para participar de forma ativa e decisiva em situações que envolvem a linguagem escrita, Soares(2005) defende uma prática pedagógica integrada, na qual a aprendizagem da escrita entendida como alfabetização ocorra dentro de práticas sociais significativas.

A influência de Magda Soares⁵ foi decisiva para que as políticas públicas deixassem de compreender a alfabetização apenas como técnica e passassem a tratá-la como um processo social e cultural, fundamental para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Alguns outros programas também merecem destaque no campo da leitura e da escrita no Brasil, como a BNCC, que, segundo o próprio documento, se caracteriza como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC serve como referência para a elaboração dos currículos das redes municipais e estaduais de ensino e, além disso, orienta as práticas pedagógicas. O documento também propõe a superação da fragmentação das estruturas, políticas e currículos escolares. Para alcançar esse objetivo, apresenta-se como um instrumento essencial na promoção da qualidade da educação no país.

3.5 A BNCC e a prática da leitura

Em relação ao ensino fundamental, constatamos que a BNCC compreende este período como de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação de cidadãos. A BNCC relaciona a prática de leitura ao processo de alfabetização e a diferentes conteúdos curriculares.

Ao longo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem, bem como da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017, p. 59).

Em tratando dos componentes curriculares, são diversas as práticas recomendadas pelo mesmo; porém, a ênfase dada refere-se à forma como devem ser organizadas, visto que o foco dessa

⁵Magda Soares (1932–2023), foi uma das mais importantes educadoras, linguistas e pesquisadoras brasileiras, referência nos estudos voltados a alfabetização, letramento e educação linguística.

organização deve centrar-se em diferentes práticas culturais e sociais, devendo o currículo dialogar com os saberes infantis, aqueles adquiridos na etapa de ensino anterior e os contemporâneos. O principal foco da prática pedagógica deve ser a alfabetização, visto que é esta que sustenta os processos de aprendizagem dos demais componentes curriculares.

Para a BNCC, a leitura refere-se a uma prática de linguagem trabalhada por meio de eixos, a fim de garantir uma estrutura coerente, relacionada às diferentes práticas que acontecem nesse período educacional. Os eixos estão divididos em: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, que compõem todos os anos do ensino fundamental e refletem as dimensões pelas quais a linguagem se manifesta e é usada em sociedade (Brasil, 2017).

A leitura envolve habilidades cognitivas, sociais e culturais. Como nosso objeto de pesquisa se relaciona com a compreensão da leitura como prática social e cultural, destacamos aqui o que propõe o eixo correspondente à leitura.

O eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor, ouvinte e espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, bem como de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação de reivindicações no contexto de atuação da vida pública; aquisição de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

O eixo Leitura refere-se às práticas de linguagem que envolvem a interação entre quem lê, ouve e escreve os diferentes textos. O documento destaca que essa interação não é passiva e necessita de interpretação e reflexão por parte do leitor, ouvinte ou espectador. Sendo assim, o documento considera que essas ações serão desenvolvidas a partir dos conhecimentos prévios e de seu repertório sociocultural.

A leitura é considerada uma ferramenta para o crescimento pessoal dos indivíduos, pois é utilizada para inserir-se na sociedade, construir argumentos em participações públicas e ampliar seus conhecimentos. Trata-se de uma prática que contempla o aprimoramento de habilidades formativas e de decodificação, mas também se configura como ato central no processo educativo.

[...]as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Assim, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão (Brasil, 2017, p. 75).

Nesse sentido, o documento destaca o papel da escola como lugar para a criação de práticas pedagógicas que coloquem o aluno em contato com os diferentes gêneros textuais, visto que é dessa

forma que os indivíduos encontram a leitura no mundo que os cerca. O documento ressalta a necessidade de que as práticas envolvendo a leitura ocorram de forma contextualizada.

Por meio dos eixos propostos, o professor pode desenvolver um planejamento pedagógico que atrele o ensino às necessidades etárias dos alunos, podendo elaborar práticas que partem da leitura para o campo artístico-literário, ao interpretar contos, poemas ou peças teatrais. Sendo assim, as práticas não ocorrerão de forma isolada, mas vinculadas ao cotidiano. Essa proposta visa tornar o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico e funcional.

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, embora possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses e objetivos em pauta (Brasil, 2017, p. 76).

O documento considera que, ao ler, o indivíduo mobiliza diferentes competências ou habilidades, como inferir, interpretar, localizar informações e relacionar ideias. A leitura, portanto, é tida como uma atividade subjetiva, com construção de sentido e significados condicionados aos conhecimentos prévios que os leitores possuem. Cada indivíduo acessa a leitura por meio de sua bagagem cultural, experiências e interesses, o que torna o processo dinâmico e possibilita interpretações pessoais.

Por fim, a BNCC reconhece que a escolha do tema a ser lido pode ou não ser de interesse do aluno. Esse fato direciona o desenvolvimento das habilidades leitoras. Sendo assim, reconhecer o interesse dos alunos é um aliado na prática pedagógica, pois o processo de aprendizagem de um conteúdo mais complexo se torna mais acessível. O interesse pelo tema a ser estudado pode influenciar a leitura e gerar compreensões mais significativas. Isso reforça a necessidade de acessar os conhecimentos prévios dos alunos, identificar seus interesses, vivências e curiosidades.

Ao longo do processo de escolarização básica, nas diferentes disciplinas e nas experiências pessoais de cada um, a leitura apresenta um papel de inserção social, pois, por meio dela, acontece o desenvolvimento integral dos indivíduos, que se tornam capazes de refletir e condicionar suas ações sociais.

Após a publicação da BNCC, teve início o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), instituída pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, com o objetivo de “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização,

para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, s.p.). O artigo 3º explicita que as Diretrizes do Programa são:

I – Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano; II – Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; III – Integrar as atividades ao Projeto Político-pedagógico (PPP) da rede e das unidades escolares; IV – Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; V – Estipular metas do Programa entre o Ministério da Educação (MEC), os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; VI – Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; VII – Promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; VIII – Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; IX – Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; X – Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento (Brasil, 2018, s.p.).

As diretrizes desse programa têm o propósito de fortalecer o processo de alfabetização nos anos iniciais, com a formação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Visa, ainda, garantir que o processo de alfabetização aconteça dentro dos dois primeiros anos que contemplam o Ensino Fundamental, sendo que as diretrizes citadas acima preveem o acompanhamento desse processo.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), que foi substituída pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), representou um esforço do MEC para aprimorar a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no apoio pedagógico, financeiro e na colaboração entre os diferentes níveis de governo. “O PNA foi aprovado na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub e do Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim” (Martiniak e Souza, 2023, p. 135).

A alfabetização é um pilar fundamental para o desenvolvimento individual e social. No Brasil, diversas políticas públicas foram implementadas ao longo dos anos para enfrentar os desafios relacionados a esse tema. Em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que, no art. 2º, institui as diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I – A universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II – O reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, viver uma vida digna e contribuir

para a construção de uma sociedade mais justa; III – O fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC) (Brasil, 2019).

Podemos observar como a concepção do art. 2º da Lei nº 13.696, de 2019, especificamente em seu parágrafo II, difere da concepção de alfabetização da PNA. A PNA tem como um de seus objetivos colocar o Brasil no rol de países que, ao elaborar políticas públicas de alfabetização, escolhem a ciência como caminho para isso, de forma que os benefícios sejam visualizados na sala de aula, mas que estejam em consonância com o pacto federativo⁶, para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em todo o país.

O PNA tem como princípios básicos: a cooperação entre os entes federativos; a fundamentação nas evidências das ciências cognitivas; a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras; a integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia; a igualdade de oportunidades educacionais; e, por fim, a família como um dos agentes do processo de alfabetização (Brasil, 2023, p. 135).

Segundo as autoras, a PNA demonstra que a alfabetização é concebida de forma sistêmica e articulada, mobilizando diferentes agentes e níveis de governo, sendo considerada uma tentativa efêmera de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território nacional. Essa concepção se aprofunda no que está previsto na Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, quando propõe programas e ações de fortalecimento da literacia familiar, entendida como parte central do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, podemos observar que o art. 2º da lei mencionada acima, em seu parágrafo II, traz a concepção de que a leitura é um meio que possibilitará aos indivíduos exercer a cidadania de forma plena, enquanto a PNA propõe combater o analfabetismo no território brasileiro. A PNA pretende implementar programas e ações que estimulem a literacia familiar. Esses programas e ações devem estar vinculados a um conceito que vê a leitura como uma ciência cognitiva.

Podemos ainda relacionar os objetivos expostos na PNA em relação à implementação desses programas voltados para a literacia familiar com o que está proposto no art. 3º da Lei nº 13.696, de junho de 2018, especificamente em seu inciso II:

Fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais (Brasil, 2018, s.p.).

⁶O pacto Federativo é um acordo político e jurídico que define como o poder é dividido e exercido entre os diferentes entes da federação: União (governo federal), Estados, Distrito Federal e Municípios.

É nesse sentido que os programas e as ações a serem desenvolvidas em função da prática da leitura podem ser vistos como um caminho para que ela seja valorizada e compreendida como prática essencial para o desenvolvimento dos indivíduos sociais. Para que isso se efetive, é preciso que os mediadores sejam preparados, sejam eles familiares, professores ou a própria escola.

A PNA ressalta que países que melhoraram, nos últimos anos, a alfabetização embasou suas políticas públicas nas evidências das ciências cognitivas, principalmente na ciência cognitiva da leitura. Segundo o documento:

[...] A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático [...] (Brasil, 2019, p. 20).

A PNA define que o estudante, para ser alfabetizado, deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e produção de textos. Além disso, para a alfabetização em matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar e resolver problemas em diferentes contextos.

É nesse sentido que se torna necessário evidenciar o conceito que a PNA traz em relação ao objetivo da leitura. Segundo a PNA, o objetivo da leitura é a compreensão.

[...] Para ler um texto com compreensão, é preciso adquirir várias habilidades. Algumas delas não necessitam de instrução explícita e sistemática, como o conhecimento de mundo, o conhecimento morfosintático, o raciocínio verbal e a familiaridade com livros e outros materiais impressos. Outras exigem ensino explícito, como a consciência fonêmica e a decodificação de palavras da qual resulta o reconhecimento automático de palavras (Brasil, 2019, p. 28).

Fica evidente que, dentro da PNA, identificamos mais uma vez o objetivo da leitura atrelado ao ato de alfabetizar, de decodificar e de adquirir habilidades para que se alcance um único objetivo: a proficiência. Esse enfoque, de certa forma, acaba por desvincular a leitura de seu caráter cultural, histórico e social.

A PNA, instituída em 2019, foi revogada pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Esse decreto instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), uma nova política de alfabetização para o Brasil. A revogação da PNA e a instituição de uma nova política refletem a descontinuidade das políticas públicas, em função da mudança de governo.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é a mais recente política de alfabetização do Brasil, instituída por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Somente em 31 de outubro de 2025 foi formalizado esse compromisso por meio da Lei nº 15.247, de 31 de outubro de

2025, que institui oficialmente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como política educativa. Seu objetivo é garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas na idade certa e recuperar as aprendizagens impactadas por fatores como a pandemia de COVID-19. Em seu art. 5º, apresenta os seguintes objetivos:

I – Implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; II – Promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2025, s.p.).

A CNCA tem como meta garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, visto que é nessa etapa educacional que as habilidades de leitura e escrita são melhores contempladas. Além disso, o programa busca recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, de crianças do 3º, 4º e 5º anos que tiveram seu processo educacional impactado pela pandemia de COVID-19.

Entre as principais ações e investimentos que o governo brasileiro deve exercer para alcançar essas metas estão: o suporte técnico e financeiro para estados e municípios; o investimento na formação continuada de professores e gestores escolares, com foco na alfabetização; a disponibilização de materiais didáticos de qualidade que possam apoiar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e a implementação de avaliações da alfabetização, a fim de acompanhar o progresso das crianças e a efetividade das ações do programa.

As políticas públicas e educacionais no Brasil são consideradas como o governo em ação. Elas são métodos para que a leitura se torne, de fato, um patrimônio histórico imaterial, que possibilite aos indivíduos viverem em uma sociedade educada e informada, e que vejam a leitura como meio para a emancipação social.

Sendo assim, as políticas públicas de alfabetização, as práticas e os programas que oferecem a leitura de forma igualitária devem desempenhar um papel crucial na utilização de métodos baseados em evidências científicas, promovendo a formação continuada de professores para que estejam preparados para mediar esse ato tão essencial, que é ler. Para tal, essas políticas necessitam estar em constante aprimoramento, continuidade e renovação.

A análise das políticas públicas educacionais no Brasil e em Cuba revela abordagens distintas, mas convergentes no propósito de consolidar a formação de leitores críticos. Enquanto no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) marca a transição de uma leitura que deixa de ser um mero apêndice da alfabetização para se tornar uma prática social

estruturante, em Cuba a trajetória é definida por um forte compromisso estatal iniciado com a Campanha de Alfabetização de 1961.

A compreensão das diretrizes legais e dos modelos pedagógicos apresentados até aqui fornece o alicerce necessário para avançarmos do plano macroestrutural das políticas públicas para a realidade cotidiana da sala de aula. É nesse espaço de mediação que as normas e objetivos governamentais encontram a subjetividade dos educadores, cujas percepções e crenças moldam diretamente a forma como a leitura é ensinada e vivenciada pelos alunos. Isso justifica como se torna imperativo investigar de que maneira esses diferentes contextos nacionais e normativos repercutem na subjetividade daqueles que operacionalizam o ensino na ponta do sistema educativo.

A próxima seção dedica-se, portanto, à análise das representações docentes sobre a leitura, buscando captar as nuances e singularidades das práticas pedagógicas em ambos os países. Para tal, apresenta-se um estudo comparativo fundamentado nos dados coletados por meio de um questionário respondido por uma professora brasileira e uma professora cubana. Esse diálogo entre vozes distintas permitirá identificar como as trajetórias de formação e os contextos sociopolíticos de cada nação influenciam a construção do pensamento docente e, conseqüentemente, a constituição dos sujeitos leitores no Brasil e em Cuba.

4 REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A LEITURA: VOZES DAS PROFESSORAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO.

Nesta seção, cujo objetivo é comparar as representações docentes sobre a leitura, buscamos compreender de que forma o processo de construção dessas representações acontece a partir de cada contexto social e de cada docente. Trabalhamos com as respostas de duas professoras a um questionário (Apêndice I) pré-elaborado e enviado a cada uma delas. A professora cubana leciona na *Escuela Primaria Camilo Cienfuegos*, da cidade de Santa Clara, Villa Clara, Cuba, e a professora brasileira leciona na Escola Municipal Arthur Bernardes, de Nova Londrina, Paraná, Brasil.

As respostas permitiram uma análise comparativa de como são formadas as representações docentes sobre a leitura e o ensino. Neste momento, realizamos uma análise das representações das docentes que impactam a formação de leitores, buscando responder à questão central desta pesquisa: **Como as representações docentes sobre a leitura embasam a formação de leitores do**

1º ano do Ensino Fundamental (Brasil) e da Escola Primária (Cuba)? Por meio das respostas obtidas, buscamos compreender de que maneira se manifesta o trabalho docente em ambos os países.

Com os dados históricos e legais devidamente descritos, avançamos para a *Fase Interpretativa (Interpretación de datos...)*, a terceira fase da metodologia descrita por Vallone (2010). Nesta etapa da pesquisa, ocorreram também as demais fases previstas pelo autor, sendo a próxima a *Fase de yuxtaposición: confrontación de los datos que describimos y luego interpretamos*. Trata-se da justaposição, ou seja, colocar lado a lado os dados e buscar entender os processos subjacentes ao fazer pedagógico. Outra fase que se desenvolve é a *Fase comparativa: proceso de análisis y síntesis del cuadro*, na qual acontece a comparação das representações por meio das respostas das professoras ao questionário, buscando compreender as especificidades do trabalho docente.

Neste momento, o foco se desloca para a interpretação de como os fatores contextuais e as políticas públicas, detalhadas na seção anterior, influenciam a construção das representações docentes sobre a leitura, tema central desta pesquisa.

O processo de percepção das semelhanças e diferenças existentes entre um objeto, prática, ação ou mesmo o ser humano se dá mediante uma comparação, que se constitui como o reconhecimento do outro ou o que podemos chamar de encontro com a alteridade. Esse encontro torna-se parte do processo de construção da própria identidade. Para além das concepções antropológicas e históricas que aproximam ou distanciam os seres humanos, ainda circundam os aspectos sociais, como, por exemplo, a linguagem.

A História Comparada é uma modalidade historiográfica fortemente marcada pela complexidade. Referindo-se simultaneamente a um “modo específico de observar a história” e à escolha de um “campo de observação” de determinado tipo na verdade, um “duplo campo de observação” ou mesmo um “múltiplo campo de observação” situa-se entre aqueles campos históricos que são definidos por uma “abordagem” específica, isto é, por um modo próprio de fazer a história, de observar os fatos ou de analisar as fontes (Barros, 2014, p. 2).

Segundo o autor supracitado, analisar diferentes fenômenos históricos e sociais por meio de distintos ângulos pertence a um campo de observação. Assim, esse processo não se limita a um único aspecto de forma isolada; pelo contrário, é preciso colocar diferentes realidades lado a lado para compreender como cada uma delas produz sentidos, cria significados, significantes e as próprias representações. Dessa forma, a comparação não é apenas um recurso técnico, mas uma forma particular de olhar um acontecimento, um local ou uma prática histórica que, nesta pesquisa, é a leitura.

A partir do estudo comparado, a linguagem passa a ser vista como uma dimensão socialmente produzida, significada e utilizada, à qual se atribuem funções, destacando tanto elementos universais quanto particularidades de cada lugar. Portanto, comparar práticas relacionadas à linguagem não assume apenas a função de identificar diferenças, mas também de evidenciar os modos pelos quais ela se insere nas práticas sociais.

Nesse sentido, as práticas que provêm da linguagem, como a leitura, ao serem analisadas comparativamente, devem ser consideradas como fenômenos sociais, culturais e históricos que adquirem sentidos distintos conforme o contexto analisado. É preciso deixar claro que cada prática vinculada à leitura, ao ato de ler e aos aspectos que se relacionam com ela é organizada a partir de normativas específicas de cada contexto.

Ao analisar comparativamente as representações que os docentes possuem sobre a leitura, não podemos dissociá-las do arcabouço normativo e político que rege a educação em ambos os países. As políticas públicas se materializam em documentos como a BNCC, no Brasil, e o *Programa Lengua Española Primer Grado*, em Cuba já citados anteriormente, que são poderosos vetores de orientação e limitação das ações desenvolvidas pelo professor no ato de ensinar a leitura.

Conforme destaca Barros, “a história comparada é, antes de mais nada, uma modalidade historiográfica fortemente marcada pela complexidade, já que se refere tanto a um ‘modo específico de observar a história’ como à escolha de um ‘campo de observação’ específico” (Barros, 2014, p. 9). Logo, comparar visões distintas de um mesmo fato ou, como no caso deste estudo, aspectos educacionais que se aproximam e se distanciam na mesma intensidade nos dá uma complexidade maior, mas, ao mesmo tempo, possibilita reelaborar nossa percepção do real.

A comparação, nesse momento diante do desafio ou da necessidade impõe-se como método. Trata-se de iluminar um objeto ou situação a partir de outro, mais conhecido, de modo que o espírito que aprofunda essa prática comparativa dispõe-se a fazer analogias, identificar semelhanças e diferenças entre duas realidades e perceber variações de um mesmo modelo. Por vezes, será possível ainda a prática da “iluminação recíproca”, um pouco mais sofisticada, que se dispõe a confrontar dois objetos ou realidades ainda não conhecidas, de modo que os traços fundamentais de um ponham em relevo os aspectos do outro, permitindo perceber as ausências de elementos em ambos, bem como as variações de intensidade relativas à mútua presença de algum elemento em comum (Barros, 2007, p. 285-286).

Segundo o autor, esse método possibilita ao pesquisador estabelecer relações que revelem semelhanças, diferenças e variações. Isso permite ampliar os conhecimentos em relação ao objeto de estudo. Barros(2014) propõe um modelo mais sofisticado de comparação, chamado de “iluminação recíproca”. Nesse caso, a comparação não parte de um ponto fixo, mas busca conhecimento por meio do confronto entre realidades, tornando o processo dinâmico, no qual cada

objeto ajuda a revelar lacunas, presenças e ausências do outro. Esse procedimento é capaz de produzir conhecimento, destacando singularidades e padrões gerais em fenômenos históricos, culturais ou sociais.

Ao analisar sob a perspectiva de Roger Chartier (1990), entendemos a ação docente como parte dos contextos sócio-históricos, políticos e educacionais que modulam o ato de ler e o papel das professoras nesse processo.

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p. 17).

Partindo da concepção do autor, tudo aquilo que pensamos, percebemos, dizemos e representamos não é espontâneo. Pelo contrário, as representações de um determinado grupo são produzidas dentro de relações de poder, interesses e valores, visto que essas representações, percepções e concepções são influenciadas pelo contexto social. O autor evidencia diferentes espaços onde as representações são criadas e que as influenciam, como, por exemplo, a sociedade, a escola e a política.

Dessa forma, “[...] as representações podem incluir os modos de pensar e de sentir, inclusive coletivos, mas não se restringem a eles” (Barros, 2005, p. 135). Percebe-se que os autores possuem concepções convergentes sobre as representações, evidenciando que estas são produções simbólicas que ultrapassam o plano das ideias, alcançando dimensões culturais e históricas. Isso se deve ao embasamento teórico de Barros em Chartier.

Isso significa que as representações docentes sobre a leitura não se formam apenas por intermédio dos discursos e normativas institucionais, mas também pela influência das experiências vivenciadas pelo próprio professor e por vínculos afetivos. Assim, ao analisar o que as professoras dizem e a forma como representam a leitura, é preciso considerar também elementos individuais e coletivos, que se ressignificam conforme as interações e os contextos sociais.

Na busca por compreender as representações em seu sentido social, Chartier (2002) as entende como formas pelas quais os grupos sociais expressam o mundo. Nesse sentido, de acordo com o autor o estudo das representações permite:

[...] articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação, que produz configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; em seguida, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo e significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas, graças às quais alguns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da

classe ou da comunidade (Chartier, 2002, p. 23).

As representações moldam percepções e práticas e, no caso do nosso objetivo de pesquisa, a leitura. Elas influenciam concepções de leitura e escrita, práticas pedagógicas e formas institucionalizadas de ensino, como currículos e materiais didáticos. Compreender as representações das professoras ajuda a entender como se desenvolvem as práticas e o próprio ato de ler e escrever.

Vale ressaltar que, como deixa claro o próprio autor, as representações manifestam-se nas práticas sociais que buscam afirmar e reconhecer uma identidade coletiva. Ou seja, a partir das representações individuais, estas se tornam coletivas e sociais, constituindo as representações sociais.

Chartier sustenta a ideia de um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (Chartier, 2002, p.17). Essas formas simbólicas circulam em determinada sociedade e são incorporadas pelos indivíduos como esquemas de percepção, por meio dos quais interpretam e agem na realidade.

Ao tratar das representações coletivas, não se pode perder de vista as representações individuais, pois, para o autor, elas não são esferas separadas, mas dimensões interdependentes. As representações individuais são atravessadas pelas coletivas, visto que os indivíduos interpretam o mundo a partir dos esquemas culturais, sociais e políticos que recebem e reelaboram ao longo da vida.

Sendo assim, o modo como um professor representa a leitura não deriva apenas de suas experiências pessoais, mas se reconstrói a partir das representações coletivas da sociedade e da escola, por meio dos discursos pedagógicos, das políticas públicas, das práticas culturais e do grupo profissional ao qual pertence. Dessa forma, tudo o que um indivíduo pensa, sente e faz contribui para reforçar ou transformar as representações coletivas.

Do ponto de vista do autor, as representações individuais não surgem isoladamente: são personalizações das estruturas simbólicas compartilhadas, enquanto as coletivas são sedimentações das experiências individuais. Portanto, compreender as representações sejam ligadas à leitura, à docência ou a qualquer prática exige reconhecer que o indivíduo interioriza o coletivo, ao mesmo tempo em que suas percepções contribuem para reconstruí-lo.

As representações sobre a leitura não se formam no vácuo; estão intrinsecamente ligadas ao contexto escolar e à denominada cultura material escolar, conceito explorado por Diana Vidal (2025). Para a autora, o termo refere-se ao conjunto de objetos, espaços e práticas que constituem o cotidiano da escola e que, por sua vez, moldam e são moldados pelas representações dos sujeitos

que nela atuam. De acordo com Faria Filho e Vidal (2004, p. 143):

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] (Faria Filho; Vidal, 2004, p. 143).

A partir dos autores, a cultura material escolar inclui tudo aquilo que faz parte do cotidiano da escola, como livros didáticos, cadernos, murais e bibliotecas. Além dos objetos físicos, considera-se parte da cultura material escolar as práticas avaliativas e os rituais pedagógicos. Dessa forma, no objeto de pesquisa que rege este estudo as representações docentes sobre a leitura, isto é, a forma como ela deve ser realizada, para que serve e quem é considerado bom leitor, essas representações são moldadas pela materialidade que estrutura a experiência escolar.

A cultura material escolar condiciona o fazer docente a partir da materialidade que perpassa o trabalho pedagógico. No caso da leitura, cria modos específicos de pensar e ressignificar as práticas que a envolvem. Quando relacionamos a ideia posta pela cultura material escolar às representações docentes, reveladas por meio do questionário, percebemos que estas são produto direto dos documentos normativos.

Ao considerar que as representações docentes são atravessadas por documentos curriculares, legislações e livros didáticos, é preciso reconhecer também que são, consequentemente, atravessadas pela história econômica dos objetos, dos aspectos e dos documentos que compõem a escola e formam a cultura escolar, como propõe Vidal (2024). Partindo da concepção da autora, podemos dizer que a escola passa a ser consumidora e o professor, cliente.

[...] o consumo escolar remete a três categorias de mercadoria. Pode referir-se a: a) artefatos e mobiliários produzidos especificamente para o uso escolar, como livros, quadros parietais, cadernos, carteiras, mecanógrafos, uniformes, carabinas de madeira etc.; b) artefatos e mobiliários adaptados ao uso escolar, a exemplo de máquinas de escrever, microscópios, bancadas, equipamentos de ginástica, instrumentos musicais, produtos de higiene e limpeza, alimentos (e, em tempos mais recentes, computadores, projetores de filme, gravadores) etc.; c) produtos/marcas cujo incentivo ao consumo a escola pode vir a promover, como, dentre outras, Nestlé, Johnson & Johnson, Coca-Cola, Piraquê etc. (Vidal, 2025, p. 69).

Partindo da perspectiva apresentada pela autora, a escola está intrinsecamente ligada à lógica do mercado. Ao utilizar os materiais pedagógicos ofertados por essa lógica, a escola permite que os interesses metodológicos moldem o funcionamento do cotidiano escolar. A partir dos artefatos apresentados por Vidal (2024), percebe-se que a escola se organiza em torno desses objetos, que influenciam diretamente as práticas pedagógicas.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa as representações docentes sobre a leitura constatamos que essas representações, assim como as práticas que delas decorrem, são construídas dentro da escola pelo professor em sala de aula. A escolha e a circulação de determinados livros, por exemplo, são atravessadas tanto pelo mercado editorial quanto pelas políticas de compra pública e de leitura.

Percebe-se que os livros didáticos e literários distribuídos na escola, por meio de programas governamentais, acabam por definir o que e como se lê. Os suportes textuais, como plataformas digitais e e-books, atribuem prioridade a determinados tipos de leitura, ao mesmo tempo em que descartam outras. Sendo assim, a prática de leitura na escola não decorre apenas das representações que possuem os professores, mas de um conjunto de materiais disponibilizados ou impostos pela cultura material escolar.

4.1 Leitura sobre a prática social e cultural

Partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática social e cultural, consolidada por meio de habilidades linguísticas que envolvem atitudes, hábitos e gestos desenvolvidos pelo leitor ao longo do processo de escolarização ao qual está inserido. Dessa forma, ao considerar que cada momento e contexto histórico possui suas especificidades e que estas influem na formação das representações, torna-se evidente a necessidade da comparação.

Ao comparar as representações de professoras inseridas em contextos educacionais distintos, torna-se essencial compreender o funcionamento do sistema educacional em que estão situadas. No caso de Brasil e Cuba, há um contraste: o Brasil é marcado por sua economia capitalista, enquanto Cuba adota um modelo socialista. O sistema econômico brasileiro se institui como capitalista, estabelecido no artigo 170 da Constituição Federal de 1988.

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem, por fim, assegurar a toda existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: I – soberania nacional; II – propriedade privada; III – função social da propriedade; IV – livre concorrência; V – defesa do consumidor; VI – defesa do meio ambiente; VII – redução das desigualdades regionais e sociais; VIII – busca do pleno emprego; IX – tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte (Brasil, 1988, s/p).

Os princípios de ordem econômica são voltados para a valorização do trabalho e a livre iniciativa, ou seja, o Estado reconhece o lucro do mercado, desde que este sirva ao bem-estar coletivo. No campo da educação, isso implica reconhecer a iniciativa privada na oferta educacional, por meio de escolas e universidades privadas, sendo permitida a coexistência de instituições

públicas e privadas.

A educação é fundamental para a qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho; entretanto, é dever do Estado garantir que ela não seja apenas uma mercadoria. Por isso, torna-se responsabilidade da educação oferecer situações que possibilitem o equilíbrio entre competitividade e solidariedade, livre iniciativa e função social, formação cidadã e desenvolvimento econômico.

Enquanto no Brasil o sistema econômico é capitalista, em Cuba o sistema socialista é firmado por uma base legal distinta, definida pela Constitución de la República de Cuba, atualizada em 2019. Esse documento estabelece oficialmente o sistema socialista do país.

De acordo com o Artículo 1º da Constitución de la República de Cuba:

“Cuba es un Estado socialista de derecho y justicia social, democrático, independiente y soberano, organizado con todos y para el bien de todos, como república unitaria y democrática, para el disfrute de la libertad política, la justicia social, el bienestar individual y colectivo y la solidaridad humana” (Cuba, 2019, s/p):

[...] o país é um Estado socialista democrático, independente e soberano, de direito e justiça social, organizado por todos e para o bem de todos, como uma república indivisível e unitária, fundada pelo trabalho, dignidade, humanismo e ética de seus cidadãos, para o gozo da liberdade, equidade, justiça e igualdade, solidariedade e bem-estar e prosperidade individual e coletiva (Cuba, 2019, s/p).

Ao afirmar que Cuba é um Estado socialista democrático, independente e organizado para o bem de todos, fica evidente que os valores defendidos não são apenas ideias, mas normas que estruturam a vida pública. Diferentemente do Brasil, em que o capitalismo está incutido de forma implícita desde as práticas econômicas até os princípios educacionais constata-se que essas bases influenciam também as representações construídas pelos professores sobre a leitura. As políticas públicas, os materiais didáticos e a própria organização escolar são elaboradas com o intuito de formar leitores críticos alinhados aos valores socialistas. Já no Brasil, as políticas educacionais se caracterizam por maior heterogeneidade, descentralização e desigualdades regionais, além de diferenças entre modelos de escolas.

A influência política e econômica faz com que as representações das professoras brasileiras sejam elaboradas de maneira mais plural, porém também mais desigual, visto que a leitura é frequentemente encarada como meio de ascensão individual, especialmente em relação ao desempenho escolar. Em contrapartida, as professoras cubanas constroem suas representações de forma coletiva, utilizando a leitura como meio de ascensão social compartilhada, em consonância com o modelo de sociedade instituído pela Constituição.

Constatando que as representações docentes são moldadas diretamente pelos modelos políticos, econômicos e normativos que estruturam a escola em cada país, torna-se necessário estabelecer uma definição do próprio conceito de leitura, visto que os conceitos nos direcionam para caminhos mais objetivos.

No documento Pró-Letramento (2008), a leitura é consolidada como uma “[...] atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (Brasil, 2008, p. 39). O desenvolvimento dessa atividade acontece e sofre influência dos diferentes contextos sociais, como a família, a escola, a biblioteca e outros espaços de estudo, trabalho, lazer e cultura.

Partindo dessa concepção, a leitura é uma habilidade que envolve dimensões cognitivas, afetivas e individuais, entrelaçadas com concepções sociais e culturais. Assim, o leitor não mobiliza apenas habilidades técnicas, mas também saberes, memórias e contextos de vida que atribuem sentido ao que é lido. Chartier (1993) analisa como os textos são apropriados pelos leitores a partir dos diferentes contextos sociais e históricos. Outro motivo pelo qual os escritos do autor são fundamentais é a forma como o desenvolve a análise dos processos culturais, deslocando-se em direção à compreensão das maneiras de ler.

Ainda que o autor apresente a leitura como prática social, seus escritos deixam claro que esta atividade é também histórica, visto que seu desenvolvimento é influenciado pelos diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, históricos. Assim Chartier defende que a leitura se caracteriza a partir dos tipos de leitura, vinculados às chamadas “revoluções da leitura”, que ao longo do tempo determinam não apenas o que se lia, mas também como se lia.

[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (como também o trabalho de resposta ao texto, que faz com que o assunto seja mais facilmente compreendido graças à mediação da interpretação), uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições de leitura. (Chartier, 1994, p. 13).

Não existe uma forma universal de ler, rompendo com a concepção reducionista de que a leitura é abstrata. Cada época e cada grupo social desenvolvem modos próprios de se relacionar com os diferentes textos. Assim, a leitura se insere no campo das práticas culturais, considerando a influência do corpo, do ambiente e dos costumes.

Chartier (2015, p. 9) explicita que “[...] a invenção da escrita no mundo da oralidade, a aparição do códice no mundo dos rolos, ou a difusão da imprensa no mundo do manuscrito, obrigaram a [...] uma nova definição dos papéis das antigas formas de comunicação [...]”. As

práticas de leitura estão vinculadas às condições materiais e sociais de produção dos textos e, ao sofrerem mudanças, essas formas materiais moldam a maneira de ler, interpretar e até de se comunicar.

Chartier (1998) esboça tipos de leitura e os especifica acompanhando a passagem do tempo. A invenção da imprensa por Gutenberg transformou a relação do leitor com o texto e multiplicou os livros na Europa entre os séculos XIV e XVIII, abordando como os livros e a leitura foram organizados e interpretados ao longo da história:

A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou em meia-voz é uma experiência ‘moderna’, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto: fazia de sua voz o corpo do outro; era, ao mesmo tempo, autor. Hoje, o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo, não se manifesta mais pelo corpo do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condição de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto. Ela é o *habeas corpus* do leitor (Chartier, 1998, p. 23).

Ao analisar as concepções históricas das transformações que a leitura sofreu ao longo do tempo, observa-se que esta prática era inicialmente caracterizada como corporal e sonora: o leitor tornava-se coautor, pois dava “corpo” ao que estava escrito fisicamente. Com o passar dos séculos, a leitura transformou-se, alcançando diferentes materialidades do texto, libertando o leitor e abrindo espaço para que escolhesse o que e como ler, além de possibilitar o surgimento de novos grupos leitores, já que as condições sociais de cada indivíduo o caracterizam como tal.

Na atualidade, a leitura não conduz mais o leitor; este alcançou o que se pode chamar de autonomia, podendo ler em seu próprio tempo. Ainda que Chartier (1998) considere que essa autonomia tenha promovido certo distanciamento entre leitor e texto, Micheau de Certeau (1994) utilizou o termo “*habeas corpus*” de forma simbólica para indicar que o leitor deixou de ser mero mediador da leitura e passou a ser independente, livre para conduzir suas práticas. As transformações materiais possibilitaram, assim, diferentes formas de leitura.

Para o historiador francês Roger Chartier (1998), a leitura não é um ato universal e imutável, mas uma prática culturalmente moldada pelas materialidades do texto e pelas apropriações dos leitores. Ele demonstra que as transformações na forma do livro (do códice ao impresso, e deste ao digital) e nas posturas de leitura (da leitura em voz alta e coletiva à leitura silenciosa e individual) alteram profundamente o sentido atribuído ao texto. A leitura, em sua concepção, é um ato de interpretação e apropriação que depende do contexto social, da forma física e do suporte, e “o leitor não é um mero decodificador de símbolos, mas um processador de informação que interage com o texto” (Chartier, 1998, p. 25).

Logo, o sentido das palavras não está apenas na decodificação das letras, mas nas experiências e conhecimentos que o leitor já possui. Ao ler, ele reconstrói o significado do texto a partir de seu próprio contexto social, cultural e histórico, dos suportes materiais e das formas de leitura. A leitura, portanto, constitui-se como um ato histórico, social e cultural situado, ou seja, a forma como lemos, interpretamos e atribuímos sentido varia conforme o suporte material (impresso, manuscrito ou digital). A compreensão da leitura também é influenciada pelas práticas (silenciosa, coletiva, interativa, entre outras), sendo sempre uma prática de construção de sentido.

[...]manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não há imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco. (Chartier, 1998, p. 8)

Nesse sentido, a leitura é moldada pelas práticas e pelas materialidades, que estruturam a cultura escrita e determinam o caminho pelo qual a leitura se organiza e alcança o leitor, conforme o suporte. Para Chartier (1998), a “ordem dos livros” não é uma metáfora, mas sim a estrutura material e social que organiza a relação entre texto, leitor e autor. A maneira como um texto é organizado e aparece fisicamente o tipo de suporte, o formato, o estilo de impressão não constituem um detalhe secundário, mas uma parte fundamental do significado.

As diferenças entre manuscritos, grandes volumes impressos ou folhetos baratos constituem um ordenamento, antes de tudo, material. Esse ordenamento define e distingue os gêneros, os modos de escrita e os usos sociais dos textos, pois está incorporado nas próprias formas que os objetos escritos assumem.

Considerando a leitura sob uma perspectiva sociocultural, como meio para que os sujeitos alcancem sua cidadania, Freire (2001, p. 261) explicita que a leitura é uma “operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”. A formação cidadã envolve um processo crítico e reflexivo, no qual o indivíduo se reconhece como agente de transformação social.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de ser sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita (Freire, 2001, p. 261).

A leitura é exigente e, ao mesmo tempo, devolve ao leitor um novo olhar sobre o mundo. Por meio dela, o indivíduo se insere na realidade pela perspectiva do outro. Foucault (1994, p. 5) escreveu que “[...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas

respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Ou seja, ler é interpretar as práticas sociais e posicionar-se criticamente frente às demandas de caráter micro e macro, criando consciência sobre o mundo ao seu redor.

A leitura não é apenas consequência da alfabetização ou da decodificação das letras. Para Arena (2003), tratar a leitura apenas como hábito, gosto ou prazer seria insuficiente, pois o hábito se caracteriza por:

[...] ações de superfície restritas às áreas do treinamento, quando se pensa em hábito, e às áreas das sensações quando se pensa em gosto ou prazer. A leitura de um objeto definido estaria distanciada dessas duas áreas e mais aproximada de uma outra: a da satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontra ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações (Arena, 2003, p. 55).

A leitura é vista para além do hábito ou do gosto. Para o autor, falar sobre leitura apenas a partir do gosto seria reduzi-la a uma ação superficial, na qual o leitor seria considerado sujeito passivo, que apenas repete comportamentos sem compreender criticamente o conteúdo presente nas entrelinhas do texto e do contexto em que foi escrito.

O sentido que a leitura assume depende da necessidade definida pelo leitor, sendo, portanto, um ato de construção de sentido e de conhecimento. Durante a leitura, o sujeito busca respostas às suas indagações ou inquietações e, a partir delas, cria novas formas de agir, pensar e compreender concepções, conceitos e ideias já existentes. Esse processo não é neutro, pois está diretamente ligado às relações sociais, culturais e históricas nas quais o leitor está inserido.

Ler torna-se um modo de se relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo, permitindo ao leitor desenvolver uma consciência crítica e reflexiva. Segundo a visão foucambertiana, a leitura é um processo de construção de sentido, que se inter-relaciona com dois outros processos: a identificação e a antecipação.

No processo de identificação, o sujeito leitor já possui em sua memória um acervo de palavras escritas que lhe possibilita associar significado à forma. Já no processo de antecipação, o contexto, o interesse e as últimas palavras lidas direcionam o leitor à previsão da palavra ou conjunto de palavras que encontrará à frente dos olhos. Assim, “ler é verificar a exatidão de uma antecipação” (Foucambert, 2008, p. 76).

A leitura é uma experiência que se relaciona com os acontecimentos, com o imaginário e com a formação intelectual, direcionada pelas compreensões mentais que o leitor possui. Quando inserido em um grupo social, essas compreensões se inter-relacionam, e a antecipação ocorre conforme o interesse do leitor. Ao ler, o sujeito verifica, valida e confronta os conhecimentos e

experiências que já possui antes mesmo da leitura.

Dessa forma, aquilo que se lê se torna de fácil ou difícil compreensão a partir da maneira como o leitor entende o mundo, as palavras, os contextos e os conhecimentos prévios sobre o tema abordado. Com a antecipação dos sentidos, o leitor estabelece relações de significados e amplia seu repertório linguístico e cognitivo. Nesse processo de apropriação da linguagem escrita, o sujeito assume papel ativo, definindo estratégias, motivações e objetivos que orientam sua interação com o texto.

[...] essa possibilidade de ler lentamente, depressa, em voz alta, para obter informação, para se distrair; a leitura é todas essas possibilidades de uma só vez ou ela não é leitura. É necessário, portanto, defini-la a partir da atividade única comum a todas as formas: ler consiste em retirar antecipadamente informações da língua escrita para construir diretamente um significado (Foucambert, 2008, p. 83).

A leitura deve ser compreendida como uma atividade capaz de assumir diferentes formas e finalidades. Ler possibilita buscar informações, estudar, entreter-se ou simplesmente apreciar o texto. Contudo, independentemente da finalidade, todas as práticas de leitura partilham o mesmo princípio fundamental: a construção de sentidos. Nessa perspectiva, ler consiste em extrair da línguas escritas informações que possibilitam a construção de novos significados a partir das bases referenciais culturais do leitor.

Possuindo diferentes maneiras de compreensão, a leitura também apresenta distintas formas de ser ensinada, praticada e compartilhada. A forma como as professoras ensinam a leitura está intrinsecamente ligada às representações que possuem sobre ela. Se entendem a leitura como uma habilidade mecânica, suas práticas estarão centradas apenas na decodificação, vinculadas a concepções tecnicistas, em que predominam exercícios repetitivos.

Por outro lado, caso o professor compreenda que a leitura envolve a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação de sentidos e a construção ativa de significados como defendido por Foucambert (2008) suas práticas serão voltadas para a busca da compreensão, da interpretação e da autonomia do leitor. Assim, as representações que cada docente possui sustentam suas práticas, estratégias e encaminhamentos metodológicos.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2011, p. 6).

Educar é um ato intencional, direcionado à formação humana. Quando o professor prepara suas práticas de leitura, participa diretamente do processo de formação do leitor, pois possibilita aos estudantes o acesso a conhecimentos construídos coletivamente ao longo da história. Por meio da

leitura, desenvolvem-se diferentes práticas educativas, tornando-a um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A leitura amplia a capacidade de compreender o mundo, interpretar a realidade e posicionar-se diante de diferentes situações vivenciais. Assim, o processo de ensino e aprendizagem da leitura está envolto em uma intencionalidade formadora, voltada para a construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Trata-se de uma produção não material, ou seja, uma atividade que se dirige a resultados imateriais, diferentemente da produção material, que gera resultados concretos. É nesse sentido que Saviani (2011, p. 90) distingue o trabalho educativo, evidenciando que ele não se concretiza de forma física, mas em transformações humanas, cognitivas, culturais e sociais. A educação, portanto, é uma atividade cujo efeito é imaterial, mas de profunda significação, pois atua diretamente na formação do indivíduo e a leitura é um dos exemplos mais claros dessa produção não material.

Ao desenvolver atividades como a leitura, o professor media o desenvolvimento de capacidades internas dos alunos, como a ampliação do vocabulário e do repertório cultural, a habilidade de interpretação de textos, a compreensão de diferentes concepções e a capacidade de posicionar-se diante de situações sociais. Nada disso pode ser tocado ou medido como um bem material, mas constitui um patrimônio formativo essencial para a vida em sociedade. A cada intervenção docente, produz-se algo novo com o aluno: uma nova maneira de pensar, novas percepções do mundo.

Entretanto, pesquisas como a de Soares (2004, p. 90) evidenciam que “é necessário nos dedicarmos a compreender melhor o papel da escola no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura”. A autora destaca que o trabalho pedagógico, em se tratando das práticas de leitura, não deve se limitar ao domínio da decodificação; é preciso promover o desenvolvimento da capacidade de usar a leitura em diferentes contextos e finalidades reais.

Como afirma às reflexões de Soares (2004), a escola precisa criar situações em que os alunos vivenciem a leitura como prática social, aproximando-os dos textos que circulam na sociedade e a partir dos seus diferentes modos e gêneros.

A qualidade e a intencionalidade das práticas vinculadas à leitura dependem das representações que os docentes possuem sobre essa prática. Se o docente compreender a leitura apenas como decodificação, como meio de apropriação de conteúdos, suas práticas serão centradas na repetição, deixando de lado as dimensões sociais, culturais e críticas que envolvem a leitura.

No entanto, quando o docente compreende a leitura como meio de emancipação social, prática cultural, processo ativo de construção de sentidos e instrumento de participação social, suas práticas tendem a ser muito mais ricas e formadoras. Nesse sentido, compreender o papel da escola no desenvolvimento das habilidades leitoras torna-se um processo diretamente atrelado às

concepções que os professores têm sobre o ato de ler.

4.2 A leitura como prática cultural

Ao considerar a leitura como prática cultural, buscamos embasamento teórico a fim de compreender o conceito de cultura. A partir de Michel de Certeau (1994), entendemos a cultura como um processo vivo de produção e apropriação de sentidos e significados, que influenciam as vivências dos sujeitos sociais e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas práticas cotidianas dos indivíduos.

Para o autor, a cultura é uma prática social, um processo contínuo, um bem imaterial que se constrói a partir das significações que emergem na sociedade. Assim como a leitura, a escrita e a interpretação, a cultura é resultado de práticas sociais. Sua propagação ocorre por meio da linguagem e da mídia, que podem regular e condicionar os indivíduos a compreender e interagir com o mundo a partir de uma ideologia determinada por determinado grupo social.

A cultura oscila mais essencialmente entre duas formas, das quais uma sempre faz com que se esqueça da outra. De um lado, ela é aquilo que ‘permanece’; do outro, aquilo que se inventa. Há, por um lado, as lentidões, as latências, os atrasos que se acumulam na espessura das mentalidades, certezas e ritualizações sociais, via opaca, inflexível, dissimulada nos gestos cotidianos, ao mesmo tempo os mais atuais e milenares. Por outro lado, as irrupções, os desvios, todas essas margens de uma inventividade de onde as gerações futuras extrairão sucessivamente sua ‘cultura erudita’. A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia (Certeau, 1994, p. 45-46).

A cultura é entendida como algo dinâmico, contraditório e em movimento. Para Certeau (1994), a cultura está envolta por duas essências principais: a primeira diz respeito a tudo aquilo que permanece tradições, hábitos, rituais e formas de pensar que se acumulam ao longo do tempo; a segunda refere-se ao novo às irrupções, desvios, invenções e criações que apontam para transformações futuras.

Nesse sentido, alguns professores carregam representações tradicionais sobre o ato de ler e valorizam a permanência, ou seja, a leitura como atividade de decodificação. Outros possuem representações mais contemporâneas, concebendo a leitura como construção de sentidos, prática social e diálogo com a realidade. Vale lembrar que as representações são fruto da cultura escolar, que oscila constantemente entre tradição e inovação.

Chartier (1998) considera a leitura não como um ato neutro de decodificação, mas como uma prática cultural e socialmente situada, na qual o leitor atribui sentidos ao texto a partir de suas próprias referências, ou seja, suas representações e do contexto em que a leitura ocorre.

Como afirma Leontino (1978, p. 267): “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

A leitura tem papel mediador no processo de aprendizagem do conteúdo coletivo, aprendido por meio da cultura. O indivíduo se forma leitor extrapolando aspectos biológicos, sendo profundamente marcado pela cultura e pela educação, como defende Leontiev (1978). A leitura contribui não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação ética, cultural e social do ser humano.

4.3 Representações das docentes sobre a leitura

A partir deste arcabouço teórico-metodológico, que perpassa a História Comparada, a Análise de Conteúdo, a Teoria das Representações e a influência da cultura material escolar passamos à análise dos dados coletados. O questionário, instrumento central desta etapa, revelou categorias que serão exploradas a seguir, considerando as representações de ambas as docentes e alcançando a quarta fase metodológica proposta por Vallone (2010), denominada Fase de Justaposição (*Confrontación de los datos*). É neste ponto que procedemos à contraposição das falas das docentes brasileiras e cubanas, buscando compreender os processos subjacentes ao fazer pedagógico, bem como as divergências e convergências em suas representações sobre a leitura.

As respostas às 12 questões permitiram organizar as análises em três grandes eixos: a Concepção e o Papel Social da Leitura; as Práticas Pedagógicas e os Desafios; e o Professor como Leitor e Formador. O primeiro eixo, denominado “A Concepção e o Papel Social da Leitura”, buscou capturar a essência da representação individual e coletiva sobre a leitura. Dessa forma, organizamos quadros com as respostas para melhor sistematização e análise.

As primeiras quatro questões que compõem o questionário são de caráter informativo, tratando de dados sobre as professoras participantes da pesquisa. A professora brasileira, formada em Pedagogia, possui 29 anos de experiência como docente, atuando especificamente em turmas de 1º ano. Já a professora cubana, Licenciada en Pedagogía, está atuando com a turma de 1º ano há 11 meses.

Na questão 5, ambas responderam à seguinte pergunta: “*O que a leitura representa para você?*” As respostas demonstraram que, para as duas docentes, a leitura transcende a mera decodificação, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 3 - O que a leitura representa para você.

PROFESSORA	RESPOSTA
Brasileira	A leitura é uma ponte mágica entre o conhecimento e a imaginação. É através dela que a gente se descobre, entende o mundo e aprende a se expressar. Para mim, ler é respirar fundo e enxergar além.
Cubana	<i>La lectura es un deber hacia la patria; es la base para comprender y participar en la construcción de nuestra sociedad socialista.</i>

Fonte: Autora (2025).

Percebe-se que a professora brasileira associou a leitura à imaginação, entendendo-a como um ato de liberdade e prazer individual, enquanto a professora cubana enfatizou o papel da leitura na formação cívica e ideológica do indivíduo, alinhada aos preceitos socialistas do sistema educacional de seu país. A leitura é, portanto, uma peça-chave para a inserção do cidadão na sociedade, permitindo que compreenda e participe dela.

Essas especificidades evidenciam que as representações individuais são atravessadas pelas representações coletivas e institucionais, bem como pela influência dos contextos culturais, sociais e ideológicos em que cada sujeito está inserido. A resposta da professora cubana, mais coesa e voltada ao coletivo, reflete a forte influência do arcabouço normativo e político de Cuba, enquanto o discurso da brasileira, mais individualizado, pode ser um reflexo da diversidade e, por vezes, da fragmentação dos discursos pedagógicos no Brasil.

A visão apresentada pelas representações das docentes, em diálogo com os escritos de Chartier (1998), indica que a leitura é uma prática plural, subjetiva e marcada pelas experiências individuais e coletivas do leitor.

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem, de modo algum ou ao menos totalmente, o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor (Chartier, 1998, p. 77).

O autor destaca a força da liberdade do leitor, permitindo que o escrito seja reinterpretado, transformado e incorporado a partir das experiências que este já possui. Na interação entre leitor e obra, constrói-se o sentido final do texto. Assim, ler é compreender e recriar para construir algo novo. A resposta da professora brasileira descreve a leitura como uma ponte mágica entre o conhecimento e a imaginação, reconhecendo sua dimensão criativa, subjetiva e libertadora.

As representações encontradas na resposta da professora cubana evidenciam que ela compreende a leitura como um compromisso social e político, indispensável para a formação do indivíduo. Essas representações dialogam com a concepção apresentada por Paulo Freire (1989),

quando o autor defende que “ler o mundo” precede “ler a palavra”, e que a leitura é um instrumento de conscientização e transformação social. Nesse sentido, a leitura é um ato político.

As representações também se relacionam com a teoria marxista e com o ideário pedagógico de José Martí. Segundo Ana Luiza Araújo Porto (2019), embasada teoricamente nos escritos de Justo Alberto Chávez Rodríguez (2011), a leitura é compreendida como prática social que articula formação crítica e emancipação, vinculando-se diretamente às lutas históricas e aos processos de construção da cidadania.

José Martí defendia a educação como um instrumento fundamental de libertação dos povos. As medidas se encaminharam para a construção de uma pedagogia que articulava, de modo central, a educação e o trabalho. Essa centralidade tinha como princípio as ideias martianas e também as ideias marxistas-leninistas, que se fizeram presentes no país com as parcerias cubano soviéticas. (Porto, 2019, p. 79).

Relacionando a resposta da professora cubana com os escritos da autora, percebe-se que suas concepções refletem a pedagogia marxista em ação. A prática docente descrita é, ao mesmo tempo, científica e estruturada (marxismo), e humanista e analítica (martianismo). Essa concepção teórica compreende a leitura para além de uma habilidade prática, entendendo-a também como caminho para a formação da consciência crítica e para a formação social.

A questão 6, por sua vez, buscava saber: “Como você entende que a leitura contribui para o desenvolvimento do aluno e da sociedade?”. As respostas reforçaram a polaridade entre as representações das professoras. Ambas reconhecem o valor social da leitura, mas com ênfases distintas, conforme pode ser observado no quadro 4, assim a contribuição da leitura para o desenvolvimento do aluno e da sociedade.

Quadro 4 - Contribuição da leitura para o desenvolvimento do aluno e da sociedade

PROFESSORA	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.
Brasileira	A leitura forma cidadãos mais críticos, conscientes e empáticos. Ela desenvolve o raciocínio, a linguagem, a criatividade e fortalece a autonomia do aluno para interpretar e transformar a realidade em que vive.
Cubana	<i>“La lectura contribuye al desarrollo del escolar en la sociedad ya que mejora la expresión oral y escrita, desarrolla habilidades comunicativas y enriquece con el significado de palabras la lengua materna. Mejora las relaciones sociales.”</i>

Fonte: Autora (2025).

Ambas as professoras reconhecem a leitura como prática essencial, mas com ênfases distintas. A professora brasileira destacou-a como instrumento de formação humana ampla, capaz de proporcionar ao indivíduo autonomia para interpretar e transformar a realidade, desenvolver o senso crítico e a consciência social. Essa representação de leitura aproxima-se da concepção de

Freire (1991), quando explicita que a alfabetização “[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (Freire, 1991, p. 68). A resposta da docente remete, portanto, a uma ressignificação do ato de ler. Tanto ela quanto Freire acreditam que a leitura é uma janela aberta para o mundo, por meio da qual o indivíduo acessa informações que possibilitam a consciência de ser e estar no mundo, tornando-se capaz de modificá-lo e de interferir nas relações sociais e culturais que o envolvem.

Já a professora cubana, embora também mencione o senso crítico, vincula-o à melhoria das relações sociais e à capacidade de análise da realidade, voltada para a manutenção e o aprimoramento do projeto social vigente na sociedade socialista. Nota-se, contudo, que suas representações sobre a contribuição da leitura estão mais relacionadas ao desenvolvimento linguístico e comunicativo, destacando que uma pessoa que se comunica bem é capaz de se fazer compreender pelos outros. Nesse sentido, dominar o ato de ler é condição indispensável para a interação e a convivência dentro da sociedade. A leitura desenvolve justamente as habilidades comunicativas essenciais à participação social. Sua resposta coaduna com a concepção vigotskiana ao compreender a leitura como meio de ampliação comunicativa entre o sujeito e o mundo social.

As representações das professoras convergem para práticas concretas e para os desafios enfrentados no ensino da leitura.

Na questão 7, buscou-se adentrar na individualidade de cada professora para compreender suas representações como leitoras. A pergunta foi: *“Você se considera uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica? Como?”*. O quadro 5 estabelece a leitura para o desenvolvimento do aluno e da sociedade.

Quadro 5 - Contribuição da leitura para o desenvolvimento de um ser humano crítico.

PROFESSORA	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.
Brasileira	Sim, me considero uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica. Ao ler, procuro refletir sobre as ideias apresentadas, questionar os argumentos, comparar com meus conhecimentos e buscar diferentes pontos de vista.”
Cubana	<i>“Sí, me considero una persona que hace lectura crítica; cada libro que leo ofrece una lección y una reflexión sobre lo aprendido.”</i>

Fonte: Autora (2025).

A professora brasileira mencionou a comparação de fontes e a busca por diferentes perspectivas como prática crítica de leitura. Já a professora cubana destacou que a leitura precisa ser realizada de forma reflexiva, sendo compreendida como uma prática cultural. As práticas literárias que envolvem alunos e professoras tanto em âmbito pessoal quanto pedagógico estão diretamente

atreladas aos materiais e aos escritos aos quais ambos têm acesso.

A relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção do sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada (Chartier, 1998, p. 152).

Chartier (1998) alerta que a leitura é um processo único: quando muda o suporte, mudam também os significados. Essa concepção teórica evidencia o caráter dinâmico da leitura como prática cultural, inserida em determinado tempo histórico. Ao considerar-se uma leitora crítica, a formação da professora recebe interferências do texto, do suporte e de suas próprias competências. O processo de tornar-se uma leitora crítica está moldado pelas tecnologias de leitura disponíveis em cada época.

Chartier (1998) explica que o sentido do texto nasce da relação existente entre o próprio texto, o leitor e o suporte em que o texto circula. Cada pessoa interpreta a leitura segundo seus conhecimentos, práticas e contextos culturais, tornando-se, assim, leitora crítica, ou não. Dessa forma, as práticas críticas mencionadas pela professora brasileira, como comparar fontes e buscar diferentes perspectivas, e pela professora cubana, ao representar a leitura como instrumento de participação social, mostram como os significados produzidos dependem dos repertórios e referências de cada leitora.

A partir da questão 8, entramos no **Eixo 2**, denominado *Práticas Pedagógicas e Desafios*. Este eixo focou nas práticas concretas e nos desafios enfrentados pelas docentes, permitindo a comparação entre a cultura escolar e a prática cotidiana em ambos os contextos, bem como os aspectos do cotidiano docente e suas representações.

Como exemplo, em Cuba, uma das particularidades destacadas é a participação dos alunos na formação do currículo: 60% do mesmo é preestabelecido pelo Ministério da Educação e 40% é definido a partir dos interesses dos alunos. No Brasil, por sua vez, o currículo é preestabelecido e deve ser seguido por professores e alunos, sendo apenas adequado quando necessário. Assim, o quadro 6 demonstra a leitura para o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 6 - Como você encaminha suas aulas para desenvolver a leitura nos alunos?

PROFESSORA	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.
Brasileira	Utilizo diferentes estratégias, como: leitura compartilhada: lemos juntos em voz alta, discutindo o conteúdo, as ideias principais e as emoções que o texto desperta. Rodas de leitura: os alunos escolhem livros de acordo com seus interesses e depois compartilham suas

	impressões com a turma. Uso de diferentes gêneros textuais: exploro contos, poemas, notícias, quadrinhos e textos informativos para ampliar o repertório.
Cubana	<i>En correspondência con las variantes de trabajo de la lengua española en el sistema educativo cubano desde el primer grado donde se desarrolla la etapa de adquisición de la lo lectura. Se trabaja en función del desarrollo de habilidades lectoras y cuando se va a la otra etapa de consolidación se busca que los niños lean oracional. La práctica consiste en que se les diario y eso se corresponde con el trabajo de otras asignaturas buscando un enfoque interdisciplinar. Se Lee individual, a coro, trío, está en correspondência con el objetivo. Un ejemplo de un texto lleva el análisis de las palabras que puedes encontrar en el y se da tratamiento, antes se realiza la lectura en silencio para interiorizar.</i>

Fonte: Autora (2025).

A resposta da professora brasileira indica que, em sua prática, a leitura é uma atividade social, interativa e culturalmente mediada, concebida como um processo que envolve troca, diálogo e construção de sentidos em contato com diferentes textos e suportes, compartilhada em rodas de leitura. Também é representada como um ato cultural, a partir de diferentes gêneros, como; contos, poemas, notícias, quadrinhos envolvendo múltiplas linguagens e conhecimentos. A leitura é parte da cultura, não uma habilidade isolada, mas uma prática que relaciona os alunos com o mundo e com sua história.

As leituras compartilhadas e rodas de leitura são constituídas em interações sociais, nas quais, pela mediação do professor e dos colegas, as crianças aprendem a ler e constroem sentidos. A leitura perpassa a vivência social e cultural, deslocando-se do plano interpsicológico para o intrapsicológico, como uma habilidade individual, mas marcada por sua origem social e histórica, mediada pelos suportes culturais.

A resposta da professora cubana, por sua vez, situa a importância do trabalho docente como parte de uma construção social que coloca o ato da leitura, desde o primeiro ano, na formação de habilidades leitoras. Trata-se de um processo contínuo e diário na sala de aula, que promove a interdisciplinaridade ao trabalhar com o desenvolvimento do leitor. Esse processo está vinculado à *Metodologia de la enseñanza de la Lengua Española para las escuelas pedagógicas*, praticada nas salas de aula.

Outras estratégias que devem ser consideradas são a intertextualidade e a interdisciplinaridade. A primeira consiste em relacionar o texto lido com outros de iguais características, sejam temáticas ou formais; a segunda possibilita a conexão com outras matérias do currículo escolar. Ambas favorecem eficazmente o processo de compreensão textual. A originalidade e a criatividade das atividades estarão em correspondência com o grau de profundidade que, em sua autopreparação, alcance o professor. Uma adequada concepção e orientação da análise do texto, explorando todas as possibilidades formais e de conteúdo que este oferece, permitirá o cumprimento dos objetivos que, para a leitura, se orientam em cada grau. (Quintana Padrón et al., 2015, p. 92).

Na prática educativa da professora cubana, a interdisciplinaridade é concebida tanto como

estratégia quanto como objetivo a ser desenvolvido na prática pedagógica, especialmente no tocante à leitura. A docente utiliza esses pressupostos ao representar suas práticas, entretecendo-os aos documentos que explicitam as diretrizes pedagógicas.

Diferentes formas de leitura silenciosa, oral ou em grupos indicam estratégias que permitem ao aluno desenvolver habilidades leitoras específicas, conectando o que leu a outros conhecimentos, sejam eles elementos temáticos ou formais semelhantes. A interdisciplinaridade possibilita que as habilidades já desenvolvidas por meio da leitura se articulem com outras áreas do conhecimento, mostrando ao aluno que a leitura é uma prática social que atravessa o currículo escolar. Contudo, a eficácia dessas práticas e estratégias depende diretamente da ação docente.

No que se refere à valorização da leitura, as representações das professoras estão alinhadas aos referenciais teóricos que compõem sua formação, completando-se na compreensão crítica da realidade. Ambas demonstram forte ressonância com autores clássicos da educação, especialmente aqueles que defendem a leitura como ato crítico e transformador.

A questão 9 buscou identificar: “*Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula?*” A professora brasileira apontou a falta de apoio familiar, a ausência de biblioteca e o desinteresse de alguns alunos. Já a professora cubana mencionou a necessidade de organizar as classes para adequar o trabalho aos diagnósticos e a escassez de materiais impressos. Observamos, na Tabela 7, as grandes dificuldades para a promoção da leitura.

Quadro 7 - Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula?

PROFESSOR A	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO
Brasileira	Falta de apoio familiar, falta de uma biblioteca variada para despertar o interesse dos alunos e o desinteresse de alguns alunos.
Cubana	<i>Cuando encontramos dificultades, organizamos las clases. As clases se organizan con el uso de los OI y programas del grado haciendo una derivación gradual de los objetivos y contenidos de cada unidad, planificando bien las condiciones previas que es el antes para luego establecer la fase expositiva (durante) y la fase final donde el alumno emite juicios valorativos. A falta de materiales impresos en nuestro país también es una dificultad.</i>

Fonte: Autora (2025).

De fato, segundo Marisa Lajolo, “como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (Lajolo, 1994, p. 7). Logo, a falta de participação familiar na rotina escolar limita a mediação necessária para a apropriação da leitura, uma vez que esta deve transbordar os muros da instituição.

A leitura, nesse contexto, também fica comprometida. Para compreender esse desafio, é preciso relacionar a realidade empírica aos escritos de Lajolo(1994) e Roger Chartier (1998). Para este último, “o texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (Chartier, 1998, p. 152). Assim, o código cultural do leitor é desenvolvido em seu ambiente familiar e social. A falta de apoio citada pela professora evidencia não apenas a ausência de incentivo, mas também a privação de um ambiente em que circulam códigos linguísticos e práticas literárias.

Sem essa base cultural, o aluno chega à escola com repertório limitado para construir significados, o que pode potencializar seu desinteresse pela leitura. A segunda dificuldade apontada pela professora brasileira refere-se à ausência de uma biblioteca variada. Uma biblioteca restrita ou desatualizada falha em oferecer materiais necessários, limitando as possibilidades de construção de sentido e reforçando a percepção da leitura como mera obrigação escolar, desvinculada da vida cotidiana.

Em síntese, os aspectos mencionados são fatores que impulsionam o desinteresse dos alunos pela leitura, gerando desconexão entre seus códigos culturais e o material textual oferecido. O interesse e a motivação são fortalecidos quando o aluno participa da construção do conhecimento, escolhendo textos ou se engajando em rodas de leitura. Dessa forma, o interesse pela leitura depende de conteúdos significativos e culturalmente relevantes.

A resposta da professora cubana, ao tratar das dificuldades, revela a aplicação de uma pedagogia científica e sistemática, profundamente enraizada no pensamento marxista. A menção à

organização das aulas com base em *OI y programas del grado* e à derivação gradual dos objetivos e conteúdos demonstra um planejamento rigoroso e estruturado, típico de um sistema educacional socialista que busca a apropriação do conhecimento de forma metódica e universal.

As fases metodológicas descritas pela professora refletem uma visão materialista dialética do processo de ensino-aprendizagem, em que a prática culmina em uma síntese avaliativa. Assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura transforma-se em processo consciente e planejado, e não em resultado aleatório. Isso se deve também à ênfase nos *juicios valorativos*, que exigem que o aluno mobilize o conteúdo lido para formar opinião fundamentada, exercitando o pensamento crítico.

Por fim, a dificuldade mencionada “*la falta de materiales impresos en nuestro país también es una dificultad*”, ressalta a tensão entre o ideal pedagógico e as condições materiais de um país em desenvolvimento sob bloqueio. Embora o marxismo enfatize a importância das condições materiais para a transformação social, a resposta da professora demonstra que o sistema cubano, mesmo diante da escassez de recursos, mantém seu compromisso com a universalidade e a qualidade da educação.

A questão 10 buscou saber: “*A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que têm dificuldades com a leitura?*” Enquanto a professora cubana enfatizou a recuperação sistemática e o trabalho em grupo, a professora brasileira destacou a busca por métodos lúdicos e alternativos para despertar o interesse dos alunos, conforme apresentado no quadro 8.

Quadro 8 - A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que têm dificuldades com a leitura?

PROFESSOR A	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO
Brasileira	É preciso paciência, sensibilidade e estratégias adaptadas à realidade de cada um, valorizar cada avanço do aluno, trabalhar com materiais lúdicos.
Cubana	<i>Todos los niños en cuba cuentan con los libros de lectura en todos los grados y el trabajo individual es esencial. Se tiene un diagnóstico de cada alumno y de acuerdo a sus dificultades se da el tratamiento, se crean programas complementarios de lecturas y también algunos niños reciben asesoría y atención de los especialistas en logopedia</i>

Fonte: Autora (2025).

Por meio das respostas da professora brasileira, percebe-se uma sensibilidade aliada ao profissionalismo, ao enfatizar que cada estudante possui ritmos, interesses e repertórios distintos, e que o processo de aprendizagem precisa respeitar essas singularidades. Dessa forma, o ensino da leitura não se limita à transmissão sobre os conteúdos. O uso de materiais didáticos, lúdicos, jogos e atividades criativas torna a leitura mais atraente, transformando-a em meio para o desenvolvimento

de competências cognitivas e culturais.

Podemos associar a resposta da professora à concepção apresentada por Saviani, na pedagogia histórico-crítica: “[...] o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada” (Saviani, 2011, p. 69).

As respostas da professora brasileira apontam para a responsabilidade docente em criar oportunidades de aprendizagem aos alunos, ajustando práticas pedagógicas às necessidades individuais, com recursos acessíveis e motivadores, permitindo que cada estudante avance a partir de sua realidade em direção a objetivos comuns. Acerca desse processo, Magda Soares explicita que:

Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes cada aprendizagem depende das demais, como a aprendizagem do sistema de escrita para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que a escrita está presente (Soares, 2020, p. 19).

Sendo assim, além de utilizar materiais lúdicos, estratégias diversificadas e intervenções intencionais, a professora reconhece a leitura, a escrita e o letramento como aprendizagens conectadas e interdependentes, organizando sua prática pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos, respeitando ritmos, reduzindo desigualdades e garantindo que cada criança avance de maneira plena e significativa. Esse é um compromisso indispensável nesta fase educacional.

A resposta da professora revela representações sobre o trabalho docente. Com o uso de métodos e diferentes recursos, ela integra alfabetização e letramento. Não apenas ensina o código, mas cria condições para que a leitura faça sentido, seja prazerosa e funcione como prática social. Em relação ao trabalho com alunos que apresentam dificuldades, ambas as professoras demonstraram estratégias de intervenção individualizada.

Por meio da resposta da professora cubana, percebe-se que as dificuldades em sala de aula são tratadas em suas especificidades, oferecendo materiais compatíveis com as condições de aprendizagem. O aluno recebe atenção individual e essas crianças têm acesso a programas complementares para superar as dificuldades de leitura, pela ação do professor. A resposta da professora cubana se vincula aos princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Partindo da Nova história cultural, o desenvolvimento psíquico humano é constituído dialeticamente nas relações entre o sujeito e o meio, sendo determinado pelas atividades humanas e sociais das quais participa. Logo, quando a prática em sala de aula atende às necessidades específicas dos alunos, ela atua para que haja aprendizado, inclusive na leitura, proporcionando

oportunidades concretas para que cada sujeito se desenvolva.

Ao afirmar a existência de diagnóstico individual, tratamentos específicos, programas complementares de leitura e atenção de especialistas em logopedia, a professora vincula-se ainda às concepções da psicologia histórico-cultural, segundo as quais o desenvolvimento ocorre por meio das mediações entre os sujeitos sociais e os materiais culturais, proporcionando a transformação das condições de aprendizagem de cada criança. Outrossim, a resposta da professora cubana está relacionada à concepção apresentada no livro *El Modelo de Escuela Primaria Cubana. Una propuesta de Educación Desarrolladora*, conforme segue:

A seleção das formas organizativas que resultam mais favorecedoras para o trabalho com os alunos, durante a aula ou em outro tipo de atividade, deve partir do conhecimento profundo do nível de desenvolvimento do grupo como um todo e de cada aluno em particular. Por isso, destaca-se a importância do diagnóstico integral e minucioso de cada escolar e sua atualização sistemática pelo docente, a partir das informações que lhe são fornecidas pelas diferentes atividades de aprendizagem propostas aos alunos. Essas atividades constituem uma valiosa fonte de informação, tanto pelo enriquecimento que proporcionam a cada estudante, quanto pelos resultados que obtêm (Rico et al., 2019, p. 55).

Os autores apresentam uma proposta de educação voltada ao desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, quando a professora enfatiza em sua resposta que *“Se tiene un diagnóstico de cada alumno y de acuerdo a sus dificultades se da el tratamiento, se crean programas complementarios de lecturas y también algunos niños reciben asesoría y atención de los especialistas en logopedia”*, percebemos que suas representações sobre as práticas a serem desenvolvidas com alunos que apresentam dificuldades específicas estão atreladas a materiais oficiais que organizam a inclusão no sistema educacional cubano. Logo, o diagnóstico detalhado de cada aluno e sua atualização pelo professor são fundamentais.

Neste momento, visto que as perguntas seguintes dizem respeito aos hábitos pessoais e à prática pedagógica, consideramos aqui o desenvolvimento do **3º eixo**, denominado *Professor como Leitor e Formador*. Esse último eixo, baseado nas questões 11 (*“Quantos livros você lê em média por ano? Quais gêneros leitores principais?”*) e 12 (*“Que conselhos você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação à leitura dos alunos?”*), buscou analisar a representação individual do professor como leitor e sua função como agente formador.

Em relação à quantidade de livros lidos pela professora por ano e aos gêneros textuais que ela destaca, percebe-se que a leitura é vista como prática regular e essencial, e não apenas como obrigação profissional, conforme observado no quadro 9.

Quadro 9 - Quantos livros você lê em média por ano? Quais gêneros leitores principais

PROFESSORA	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.
Brasileira	Leio em média de 10 a 15 livros. Gosto de literatura infantil, livros sobre educação e poesia.
Cubana	<i>Cómo docente tengo una máxima dominar las lecturas del programa de la educación básica, he leído todos los libros que considero pueden ser leído por los niños. El principito, la edad de oro, y outros incluso en forma de historietas. Me encanta el genero de aventura, los de novelas</i>

Fonte: Autora (2025).

Em se tratando das representações obtidas por meio das respostas da professora brasileira, destacamos que a escolha dos gêneros em particular a literatura infantil e os livros sobre educação sugere que a docente ancora suas representações sobre leitura nas dimensões profissional e afetiva. A leitura é, para ela, um ato de formação contínua e um instrumento de conexão com o universo da criança, aspecto fundamental para a mediação pedagógica.

Podemos associar essas representações aos escritos de Lajolo (1997, p. 108), ao afirmar que: *“Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”*. Todo professor deve gostar de ler e, assim, transmitir aos alunos a representação de que a leitura é uma forma de emancipação social e individual. Dessa forma, o professor se torna mediador do saber, contribuindo para que as práticas leitoras estejam atreladas aos interesses dos alunos.

Essa resposta revela ainda a representação que a docente possui sobre a leitura, considerando-a como um pilar cognitivo e emancipatório. A leitura é percebida como alicerce, ou seja, base para toda aprendizagem, alinhando-se à visão de que a leitura é um processo responsável pelo conhecimento pessoal e social.

Nesse sentido, podemos considerar, a partir do trecho da resposta *“valorizar a leitura desde o início do trabalho com os alunos”*, que a professora expressa exatamente a visão defendida por Ana Maria Machado ao escrever sobre os clássicos.

[...] são livros que conseguem ser eternos e sempre novos. Mas que, ao serem lidos no começo da vida, são fruídos de uma maneira muito especial, porque *‘a juventude comunica ao ato de ler, como a qualquer outra experiência, um sabor e uma importância particulares’*. Ou seja, não há razão para deixar de ler os clássicos desde cedo. Está à nossa disposição, com toda a opulência de seu acervo, a generosidade de sua oferta. Dispensá-los por ignorância seria uma grande perda (Machado, 2002, p. 24).

A concepção da autora destaca que os livros clássicos não devem ser deixados de lado, pois oferecem um acervo rico. A professora reforça que cabe ao docente incentivar esse contato desde cedo. Dessa forma, as ideias da autora e as práticas defendidas pela professora revelam que a leitura

ocupa um lugar central na formação humana e deve ser apresentada às crianças com abundância, sensibilidade e entusiasmo. Assim, além de desenvolver habilidades linguísticas, proporciona experiências estéticas, culturais e emocionais na formação dos estudantes.

As representações docentes sobre a leitura, manifestadas em seus hábitos e conselhos, revelam uma profissional que compreende a leitura como valor central, tanto para sua formação pessoal quanto para a emancipação de seus alunos. A leitura é representada como ato complexo e, simultaneamente, como instrumento que serve de base para toda aprendizagem. Também é compreendida como prática social que se concretiza de forma prazerosa e significativa, quando bem representada nas práticas pedagógicas.

Percebe-se ainda que a leitura é representada como fonte de prazer, acessada por meio da literatura infantil e da poesia. Essa representação robusta e positiva é o motor de sua prática pedagógica, garantindo que a leitura seja tratada em sala de aula não como mero exercício técnico, mas como pilar fundamental para a formação integral do indivíduo.

As representações da professora cubana em relação aos livros mostram que ela é uma profissional responsável, pois considera essencial que o professor domine as leituras previstas no programa da educação básica. Essa atitude é o primeiro passo para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo, visto que é o professor quem media essa formação. Ao citar algumas obras consideradas base para todo o processo de ensino-aprendizagem objetivado pelo sistema educacional do país, a professora demonstra postura pedagógica responsável, ressaltando a necessidade de conhecer profundamente o conteúdo dos livros e textos para explorá-los adequadamente.

Além de suas leituras profissionais, a professora compartilha seus gêneros literários preferidos, como histórias de aventura e romances. Suas preferências demonstram que mantém uma relação pessoal com o ato de ler, hábito que fortalece sua prática pedagógica. Um professor que lê mantém seus alunos motivados a essa prática. Considerando que, para o sistema educacional cubano, a leitura é uma responsabilidade social para com a pátria, sua resposta evidencia tanto o compromisso profissional quanto o compromisso social, conforme observado no quadro 10.

Quadro 10 - Que conselho você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação à leitura dos alunos?

PROFESSOR A	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO
Brasileira	Valorize a leitura desde o início do trabalho com os alunos. A leitura é base para toda aprendizagem e deve ser cultivada de forma diária, prazerosa e significativa.

Cubana	<i>Ser maestro es una profesión que requiere de muchos poquitos, Pero enseñar a leer y a escribir es un reto. Consejos es cada lectura que vaya a trabajar ya debe estar leída y analizada con anterioridad por el docente con todos los análisis. Vocabulario, significado, tipo de palabras. Género, Mensaje. Cualidades de la lectura.</i>
--------	---

Fonte: Autora (2025).

No primeiro momento da resposta à questão 12, a professora cubana destaca que ser docente é um ato diário, constituído por muitos “pouquinhos”. Ressalta que ensinar a ler e escrever é um dos atos mais difíceis que compõem o processo educacional, visto que não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve também processos mais complexos, como compreender, interpretar e atribuir sentido aos textos. Destaca ainda que são essas etapas que compõem a leitura e direcionam todo o processo de ensino-aprendizagem.

A resposta da professora, mais uma vez, pode ser relacionada ao que propõe o livro *Metodología de la enseñanza de la Lengua Española para las escuelas pedagógicas*, que fundamenta a prática docente em uma perspectiva sistemática e científica, voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

Os diferentes componentes da disciplina de Língua Espanhola encontram-se intimamente vinculados e são trabalhados mediante a prática sistemática. A leitura, como instrumento e meio de comunicação, além de fonte de informação e prazer, está presente desde o primeiro até o sexto ano. Após adquirida a habilidade, ela é exercitada sem um ordenamento temático preestabelecido e com complexidade ascendente, tanto no aspecto formal quanto no semântico. A prática intensiva da leitura constitui um meio fundamental para o desenvolvimento das capacidades comunicativas (Quintana Padrón et al.2019, p. 9).

Estes princípios se conectam com os conselhos da professora, quando enfatiza que o docente deve contemplar previamente a obra a ser lida coletivamente, de modo a apropriar-se dela e conseguir explorar todos os aspectos metodológicos presentes na leitura, tais como vocabulário, significado, tipo de palavras, gênero e mensagem. Dessa forma, fica claro, tanto nas representações da professora quanto nas orientações fornecidas pelo material didático, que não basta apenas expor o aluno ao texto; é necessário planejar, analisar e compreender profundamente o material para garantir progresso real nas habilidades comunicativas.

Finalmente, o estudo culmina na **Fase Comparativa** (*Proceso de análisis y síntesis del cuadro*), considerada a quinta fase da metodologia proposta por Vallone (2010). Essa etapa permite a síntese das análises realizadas, consolidando a comparação entre as representações e possibilitando compreender suas influências nas práticas docentes. A análise, realizada a partir do questionário, revelou como os distintos projetos educacionais nacionais, as leis e decretos, bem como os contex-

tos econômicos, políticos e sócio-históricos influenciam a formação de leitores no primeiro ano do Ensino Fundamental/Grado.

As recomendações das professoras revelam suas representações sobre a leitura. Para elas, a prática leitora não é apenas técnica, mas também formativa, representando o professor como agente determinante nesse processo, visto que é dele a responsabilidade de organizar experiências que contemplem e contribuam para o desenvolvimento semântico, formal e comunicativo dos alunos. Dessa forma, suas respostas exemplificam, na prática pedagógica, os princípios teóricos presentes nos referenciais citados.

O Brasil, inserido em um sistema capitalista e marcado por influências neoliberais, a educação tende a oscilar entre uma perspectiva democrática e propostas mais voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, muitas vezes alinhadas às demandas do mercado. Nesse contexto, práticas como as rodas de leitura e a diversidade de gêneros, descritas pela professora, representam movimentos pedagógicos que buscam resistir a uma visão instrumental da leitura, promovendo-a como prática emancipadora e de formação crítica.

Por outro lado, em Cuba, sob um sistema socialista, a educação é estruturada a partir de princípios de coletividade, igualdade e formação integral do sujeito, com forte ênfase no bem comum. A leitura, nesse cenário, também é entendida como prática social e formativa, mas aparece mais diretamente vinculada a um projeto político-pedagógico de construção de consciência social e cidadã. Assim, enquanto em ambos os contextos a leitura pode assumir um caráter transformador e emancipador, no Brasil ela frequentemente se configura como prática de resistência dentro de um sistema mais desigual e orientado pelo mercado, ao passo que, em Cuba, tende a estar mais integrada a um projeto educativo estatal que valoriza a coletividade e a formação ideológica.

Sendo assim as professoras constroem e expressam suas representações sobre leitura, constatamos que estas ultrapassam as respostas obtidas em questionários, revelando dimensões pessoais, institucionais e culturais que orientam a prática pedagógica nos dois países. Os resultados demonstram que as representações sobre a leitura não são neutras, mas profundamente influenciadas pelos contextos políticos, econômicos e normativos que estruturam os sistemas educacionais.

Esta pesquisa permitiu compreender como diferentes sociedades se organizam para atender a demandas educacionais específicas, como a leitura. No caso brasileiro, marcado por um sistema capitalista e por maior diversidade de políticas e práticas educacionais, as representações docentes tendem a ser mais plurais e, muitas vezes, associadas à leitura como meio de ascensão individual e desenvolvimento da autonomia crítica. Já no contexto cubano, estruturado sob um sistema socialista mais coeso, a leitura aparece fortemente vinculada à formação coletiva e à participação social, sendo entendida como instrumento de construção e manutenção do projeto social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto desta pesquisa, a análise possibilitou a mim, como pesquisadora, ir além das respostas e compreender como as professoras constroem e expressam suas representações sobre leitura, articulando dimensões pessoais, institucionais e culturais. Sendo assim, este é o momento de compreender a comparação que foi feita por meio dos discursos sociais e simbólicos de professoras que se encontram em sistemas educacionais e sociedades distintas, a começar pelo próprio sistema governamental.

O principal objetivo foi compreender as representações docentes sobre a leitura por meio de um estudo comparado, a fim de analisar como elas influenciam as práticas docentes em sala de aula. Essa análise foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, por acreditar ser possível ir além das palavras, enxergando as entrelinhas. Este estudo reforça a tese de que as representações docentes são o elo entre política, economia, ideologia e a realidade na sala de aula. A cultura material escolar, que inclui desde os documentos curriculares (BNCC no Brasil, *Programa Lengua Española* em Cuba) até a seleção de livros e o mercado editorial, atua como um poderoso vetor que materializa essas representações no dia a dia escolar.

A observação direta do contexto cubano, durante a imersão da pesquisa *in loco*, possibilitou a evidencia de como um sistema educacional coeso se materializa em práticas pedagógicas específicas. Em Cuba, os professores utilizam uma metodologia interativa, questionando e indagando as crianças. Eles lançam mão de elementos como imagens, figuras e objetos que se relacionam com o assunto a ser lido e estudado, partindo daquilo que os alunos já sabem para desenvolver a prática. Foi possível perceber que um sistema educacional bem estruturado possibilita maior interação dos alunos com as professoras e, dessa forma, estimula o desenvolvimento integral da criança, pois permite que, além de aprender, ela também interaja com o meio, com a professora, com os colegas e com os instrumentos metodológicos disponíveis.

O objetivo central de compreender como as representações docentes sobre a leitura são formadas e como impactam a formação de leitores foi alcançado por meio da análise das respostas ao questionário e das observações. A principal conclusão que emerge é a da não neutralidade das representações. Longe de serem meros reflexos de experiências individuais, as representações sobre a leitura são profundamente atravessadas e moldadas pelo arcabouço normativo, político e econômico que rege a educação em cada país, confirmando a perspectiva de Chartier (2002) e a influência da cultura material escolar, conforme discutido por Alcântara e Vidal (2024).

A viagem permitiu identificar que, embora Cuba possua um sistema educacional sólido, ele também apresenta flexibilidade, pois os alunos participam da elaboração do próprio currículo escolar, o que é possibilitado pelo Ministério da Educação. Diferentemente do Brasil, onde as políticas públicas voltadas para a leitura são pautadas e respaldadas por decretos e leis, o sistema educacional cubano possui autonomia para a criação de ações pedagógicas. Em Cuba, não há necessidade de um ato legal específico para implementar metodologias, visto que o sistema, por ser sólido e coeso, possui autonomia para tomar decisões em relação às práticas desenvolvidas dentro da sala de aula.

Por não existir neutralidade, constata-se uma relação indissociável entre as representações, sua formação e sua propagação. Visto que as representações são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações criadas na vida cotidiana, por meio das comunicações interpessoais, que orientam as ações dos indivíduos em seu meio social, a forma como a professora se relaciona com a leitura e a valoriza em sua prática pedagógica revela as representações que construiu ao longo de sua jornada profissional. Vale considerar que as representações não são neutras, sendo entrelaçadas pelas dimensões individuais e coletivas. Nesse sentido, para visualizar o que está por trás das entrelinhas de um questionário, é necessário compreender que as representações individuais são atravessadas pelo lado afetivo e as coletivas pelas ideologias sociais.

Sendo assim, a história comparada reforça a concepção de que colocar lado a lado as visões de mundo e as práticas pedagógicas de docentes inseridas em contextos sociopolíticos e educacionais marcadamente distintos possibilita ao pesquisador não apenas identificar as singularidades de cada sistema, mas também ressaltar a natureza intrinsecamente social, política e cultural da leitura e de seu ensino em cada país.

A análise das representações deixa claro que, para ambas as professoras, a leitura é alicerce de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que se alinha com a visão de que a leitura é um processo responsável pelo conhecimento pessoal e social. Dessa forma, reforça-se a concepção inicial desta pesquisa, de que a leitura é uma prática histórica e social e, por isso, é também construída a partir das políticas públicas, influenciada pelo contexto social, local e político que atravessa as representações, sejam elas coletivas ou individuais. A valorização da leitura significativa por ambas as professoras se atrela à pedagogia freiriana, que defende a leitura para além da decodificação, contemplando-a como meio para a compreensão crítica da realidade.

As representações da professora brasileira sobre a leitura dialogam com a lógica de um sistema capitalista e democrático, que a entende como meio para a ascensão social, percebida como um esforço individual, e a criticidade como um valor inegociável para a participação na sociedade. Para a professora brasileira, ler é um ato de emancipação pessoal; enquanto, para a cubana, é um ato

de engajamento coletivo. Dessa forma, as representações da professora brasileira dão ênfase à autonomia e ao alcance da transformação da realidade, remetendo à pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, que, no contexto brasileiro, é frequentemente invocada para a formação de um sujeito crítico-reflexivo.

No entanto, vale lembrar que, no contexto brasileiro, a pluralidade de discursos e a influência do mercado editorial podem levar as representações a serem mais individualizadas e a práticas pedagógicas mais heterogêneas, tornando a leitura instrumentalizadora, focada apenas em índices de alfabetização que demonstrem sucesso em avaliações para o mercado de trabalho e para o avanço da economia. Dessa forma, a diversidade pode levar à fragmentação das práticas que envolvem a leitura, que corre o risco de ser reduzida a um hábito, gosto ou ação superficial desvinculada da construção crítica de sentido.

Por meio de suas respostas, a professora brasileira deixa claro que a falta de apoio familiar e a ausência de bibliotecas variadas são reflexo da ausência de um sistema educacional fixo, em que a responsabilidade pela formação do leitor é, muitas vezes, delegada à escola, ainda que esta não possua o suporte social e material necessário. Percebe-se, assim, que, se as representações concebem a leitura apenas como decodificação, suas práticas serão tecnicistas; se a concebem como construção ativa de sentidos e prática social, suas práticas serão ricas e formadoras, buscando a compreensão e a autonomia do leitor.

Em contrapartida, para a professora cubana, a leitura é um dever para com a pátria e é também a base para compreender e participar da construção da sociedade socialista. Percebe-se, por meio de suas respostas, que é dada ênfase ao domínio da linguagem como instrumento que impulsiona a melhoria das relações sociais e que direciona a manutenção do projeto coletivo. Essa visão demonstra que o sistema educacional tem funcionado de forma coesa, atrelando o discurso pedagógico ao projeto de Estado, garantindo que a leitura seja um instrumento de coesão social e de formação do *Homem Novo*, conforme estabelecido desde o triunfo da revolução.

Sendo assim, pode-se considerar que o modo como o professor representa a leitura é um reflexo das forças políticas e econômicas, pois a não neutralidade dessas representações se deve a tais forças, que definem o que é valorizado em cada sociedade. Essas forças também induzem a materialização da cultura material escolar; os documentos normativos e os materiais didáticos atuam como vetores que orientam e limitam a ação docente, condicionando as práticas pedagógicas. As representações da professora cubana mostram uma compreensão de que a leitura é um instrumento que deve estar comprometido com os aspectos sociais, valorizando e propagando os valores revolucionários. Assim, a leitura é concebida como um instrumento que não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas que também sustenta a coesão social e a continuidade do

projeto socialista. Ao afirmar que “ler é um dever para com a pátria”, ela reafirma a interdependência entre educação, cultura e política, evidenciando que as práticas de leitura na escola cubana ultrapassam a dimensão técnica e alcançam um caráter ideológico e formativo.

Em suma, a leitura, em sua complexidade, permanece sendo um campo fértil para as pesquisas na área da educação, da linguagem e da cultura. As representações sociais que a envolvem são a chave para desvendar a intencionalidade pedagógica e o projeto de sociedade que cada sistema educacional busca construir. A professora brasileira, ao buscar a autonomia crítica, e a cubana, ao buscar o engajamento social, demonstram que a leitura é, em última instância, um ato político de formação humana.

As representações sociais das professoras sobre a leitura, manifestadas nas respostas obtidas por meio do questionário, revelam profissionais que a compreendem como um valor central, tanto para sua formação pessoal quanto para a emancipação dos alunos. A leitura é ainda representada por elas como um ato complexo, que se constitui como um instrumento cognitivo, sendo base para toda aprendizagem, mas também como uma prática social, diária, prazerosa e significativa, que é fonte de prazer. Essa representação robusta e positiva é a alavanca de sua prática pedagógica; é ela que garante que a leitura seja tratada em sala de aula não como um mero exercício técnico, mas como um pilar fundamental para a formação integral do indivíduo.

Sendo assim, a leitura, como prática social e histórica, é representada como uma atividade que exige do professor a habilidade de mediar a apropriação do código escrito com a construção de sentido, mobilizando saberes, memórias e contextos de vida do leitor.

Portanto, por meio desta dissertação *Representações Docentes sobre Leitura, Brasil e Cuba: Um Estudo Comparado*, concluímos que a formação do leitor é um reflexo direto do projeto de sociedade em que ele se insere e das representações que os professores possuem, as quais direcionam essa formação. A leitura é, e sempre será, um ato de apropriação e de construção de sentido, mas o sentido que se constrói é profundamente influenciado pelo contexto. Sendo o professor mediador desse processo, carrega em suas representações a dualidade entre o individual e o coletivo, entre o prazer e o dever, entre a autonomia e a coesão social.

O desafio da educação contemporânea, tanto no Brasil quanto em Cuba, não é apenas ensinar a decodificar, mas sim formar leitores que compreendam a leitura como um instrumento de intervenção no mundo. A pesquisa enfatiza que a reflexão e as análises sobre as representações docentes são o primeiro passo para entender como elas se constroem e, conseqüentemente, o caminho para a transformação das práticas pedagógicas e das políticas públicas.

Somente ao reconhecer a natureza política e social de suas representações, o professor poderá, de fato, contribuir para a formação de leitores que sejam, em última instância, sujeitos

plenos e conscientes de seu papel na história. Conclui-se ainda que o professor só será capaz de compreender como se formam e qual a importância de suas representações quando estiver envolvido em uma formação continuada em leitura que transcenda o ensino de técnicas de leitura e escrita. O professor precisa entender que suas escolhas metodológicas, em relação ao que ler, como ler e para quem ler, são atravessadas pelo projeto social e pelas políticas educacionais. Assim, a formação desses professores deve oferecer situações de compreensão em relação à forma como as práticas que envolvem a leitura devem acontecer, sendo uma leitura que seja, simultaneamente, prazerosa, crítica e engajada socialmente.

LEIS E DECRETOS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 18 de agosto de 1985**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d91542.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Revoga o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação de materiais didáticos**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://pnaic.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12490&Itemid=866. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: capacidades linguísticas: alfabetização e letramento**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

CASTRO, Fidel. **Discurso pronunciado por Fidel Castro**. Havana, 1960. In: CUBA. Ministério de Educación. *Documentos sobre la Revolución Educacional*. La Abana: Ministerio de Educación, 1961.

CUBA. **Constitución de la República de Cuba**. La Habana: Gaceta Oficial de la República de Cuba, 2019. Disponível em: <https://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Nueva%20Constituci%C3%B3n%20240%20KB-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CUBA. **Historia de la Revolución Cubana: selección de discursos sobre temas históricos**. Ed. Gisela Gallo. La Habana: Editorial Política, 1980.

CUBA. Ministerio de Educación. **Alfabeticemos: manual para el alfabetizador**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

CUBA. Ministerio de Educación. **Congreso Nacional de Alfabetización**. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961.

CUBA. Ministerio de Educación. **Plan de Estudio de la Educación Primaria**. La Habana, 2016.

CUBA. **Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza**. Ley nº 680, de 23 de diciembre de 1959. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, La Habana, 23 dic. 1959. Disponível em: <https://www.gacetaoficial.gob.cu/html/leynacionalizacionensenanza.html>. Acesso em: 15 jun. 2025.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Abolição da escravatura:** trâmites legislativos e contexto histórico. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/abolicao-da-escravatura-tramites-legislativos-e-contexto-historico>. Acesso em: 9 ago. 2025.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves. **História econômica da escola:** uma abordagem antropológica em circuito transnacional (1870-1910). São Paulo: Editora Unesp; SBHE, 2024.
- AMARAL, Roseli Gall do; MELO, José Joaquim Pereira; ROSA, Dayane de Freitas Colombo. A construção do homem novo em Cuba (1959–1961): um processo de transformação por meio da alfabetização como prática de liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660363>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas**. Rio de Janeiro: Record, 1974.
- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Atuação de professores:** propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara, SP: JM Editora, 2003. p. 53–61.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **A história comparada: um novo modo de ver e fazer a história**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125–141, 2005.
- BARROS, José D'Assunção. **História Comparada:** um novo modo de ver e fazer a história. *História Social*, Campinas, n. 13, p. 7-30, 2007.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 235–243, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4DM8WqQx3JymgR5J5q5mhXL/>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de Maria José de Carvalho. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BROWN UNIVERSITY LIBRARY. **Coleção de documentos sobre a escravidão cubana**. Providence, 2025. Disponível em: <https://library.brown.edu/collatoz/info.php?id=482>. Acesso em: 15 jun. 2026.
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great teachers:** how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2014. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17088>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2003.

CENTRO FIDEL CASTRO. **Painel sobre educação**. Havana, 2025.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHABANGO, Arlete Sive. **Impacto da cooperação Cuba–Moçambique no desenvolvimento da educação em Moçambique**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Cooperação e Desenvolvimento) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Ronaldo. A formação humana e a pedagogia socialista: fundamentos históricos e conceituais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 559-576, 2012.

DÍAZ, Luis Ignacio Rodríguez. **De América soy hijo: “Yo, sí puedo”**: crónica de una década de alfabetización audiovisual. Girona: La Guerrilla Comunicacional, 2013.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139–159, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000100008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. In: FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**. Tradução de Fátima Murad. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 61–103.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 121, p. 169-186, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLART, Isabel Solé. El placer de leer. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 16, n. 3, p. 5–12, set. 1995. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

GILLETTE, Arthur. **A revolução educacional cubana**. Tradução de Aires da Mata. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9–43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/26352761>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUGO PEÑALVER, Lisandra. **La comprensión lectora en escolares del cuarto grado de la Educación Primaria**. 2023. 89 f. Dissertação (Maestría en Ciencias Pedagógicas) – Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, 2023.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143–172.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTERO, Pilar Rico; BONET, Mirtha Cruz; CASTILLO, Silvia Suárez; GARCÍA, Magaly Ojeda; CUERVO, Virginia Martín-Viaña; CABRERA, Celia Rizo; PALMA, Edith Miriam Santos. **El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta de educación desarrolladora**. La Habana: Pueblo y Educación, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao tempo presente**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PADRÓN, Anisia Quintana; TORRES, Martha Rosalía Zanleoni; SALABARRÍA, Tatiana de la Caridad Bocourt; MARRERO, Bárbara Lucila Guevara; HONDARES, Luis Enrique. **Metodología de la enseñanza de la Lengua Española para las escuelas pedagógicas**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2022.

PEREIRA, Miguel. **Rebeldes sem armas: alfabetizadores cubanos em ação**. São Paulo: Ática, 1989.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **História e fundamentos do método de alfabetização cubano “Yo, sí puedo”**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190921>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PORTO, Ana Luiza Araújo. **Livros didáticos de história: uma história comparada de Brasil e Cuba (2013–2015)**. 2019. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

QUINTERO, Silvia María Navarro; LIMA, Alberto Diego Valle. **Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba**. GADE: Revista Científica, v. 4, n. 2, p. 78-88, 2024.

REZENDE, João Victor. (2018). Convidados do Congresso de Ponta Grossa apoiam política de leitura. **Jornal da Manhã**. Recuperado de: https://arede.info/ponta-grossa/230044/convidados-do-congresso-de-pg-apoiam-politica-de-leitura?utm_source=chatgpt.com

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

RODRÍGUEZ, Justo Alberto Chávez. A educação em Cuba entre 1959 e 2010. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 45–54, 2011. DOI: 10.1590/S0103-40142011000200004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, Dayane de Freitas Colombo. **Cuba e a formação docente revolucionária: a construção do homem novo**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/defesas/dissertacao/2020-07-20%20-%2010%20h%20-%20DAYANE%20DE%20FREITAS%20COLOMBO%20ROSA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

QUINTERO, Silvia María Navarro; LIMA, Alberto Diego Valle. Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. GADE: **Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 78-88, 2024.

RAMOS, María Rosa Sánchez; FIGUEROA, Odalis García. **Programa Lengua Española: primer grado**. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; ISDI, 2023.

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

SCHACTAE, Mônica. A Revolução Cubana: representações generificadas em um livro didático de história. **Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 6, p. 74–92, 2020. DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v2.i6.2020.7492.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/30c5b380-5d7a-4d9a-a69c-3b1aee0b7e5e>. Acesso em: 10 ago. 2025.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLONE, Blanca. Los desafíos de la educación comparada. In: JORNADAS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN, 18., 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2010. p. 187–190. Disponível em: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=457. Acesso em: 10 ago. 2025.

6 ANEXOS -

8.1 APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: CENTRO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA ORAL: PROGRAMA PERMANENTE DE PESQUISA E EXTENSÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: MARCIA MARLENE STENTZLER

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 21952819.6.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.486.845

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: CENTRO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA ORAL: PROGRAMA PERMANENTE DE PESQUISA E EXTENSÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

Objetivo da Pesquisa:

Pretende-se que o programa seja de caráter permanente, contribuindo para conhecer e preservar o patrimônio histórico educacional da região de abrangência da Unespar, por meio de pesquisa a acervos documentais disponíveis em escolas públicas da região. O Centro de memória será formado a partir de inventário, catalogação de fontes primárias como por exemplo documentos escolares, fotografias, notícias de jornais, entre outros, disponíveis em arquivos das escolas. Também serão entrevistados ex-professores que lecionaram em escolas públicas da região de abrangência da Unespar. O trabalho iniciará em Paranavaí, mas poderá ser ampliado a outras cidades, desde que haja demanda e possibilidades. Pretendemos estabelecer parcerias de trabalho com outros campi da Universidade e com outras universidades brasileiras ou estrangeiras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Durante a entrevista a pessoa poderá ter sensações particulares relacionadas a lembranças. Como forma de aliviar o desconforto será escolhido um ambiente neutro, ameno,

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAÍ
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4334 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES DE 1º ANO E 1º GRADO.**APÊNDICE I - Questionário**

1 Nome

2 e-mail

3 Nome da Escola onde leciona

4 Há quanto tempo é professora para alunos desta série / ano?

5 O que a leitura representa para você?

6 Como você entende que a leitura contribui para o desenvolvimento do aluno e da sociedade?

7 Você se considera uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica? Como?

8 Como você encaminha suas aulas para desenvolver a leitura nos alunos? Cite exemplos de boas práticas.

9 Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula?

10 A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que tem dificuldades com a leitura?

11 Quantos livros você lê em média por ano ? Quais Gêneros leitores principais ?

12 Que conselhos você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação a leitura dos alunos?

APÊNDICE II: Respostas da Professora Brasileira.

3. Nome da Escola onde leciona: Escola Municipal Arthur Bernardes – Nova Londrina – PR.

4. Há quanto tempo é professora para alunos desta série / ano? Há 29 anos trabalho com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

5. O que a leitura representa para você? A leitura é uma ponte mágica entre o conhecimento e a imaginação. É através dela que a gente se descobre, entende o mundo e aprende a se expressar. Para mim, ler é respirar fundo e enxergar além.

6. Como você entende que a leitura contribui para o desenvolvimento do aluno e da sociedade? A leitura forma cidadãos mais críticos, conscientes e empáticos. Ela desenvolve o raciocínio, a linguagem, a criatividade e autonomia do aluno para interpretar e transformar a realidade em que vive.

7. Você se considera uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica? Como? Sim, me considero uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica. Ao ler, procuro refletir sobre as ideias apresentadas, questionar os argumentos, comparar com meus conhecimentos e buscar diferentes pontos de vista.

8. Como você encaminha suas aulas para desenvolver a leitura nos alunos? Utilizo diferentes estratégias, como: Leitura compartilhada: lemos juntos em voz alta, discutindo o conteúdo, as ideias principais e as emoções que o texto desperta. Rodas de leitura: os alunos escolhem livros de acordo com seus interesses e depois compartilham suas impressões com a turma. Uso de diferentes gêneros textuais: exploro contos, poemas, notícias, quadrinhos e textos informativos para ampliar o repertório.

9. Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula? Falta de apoio familiar, falta de uma biblioteca variada para despertar o interesse dos alunos e o desinteresse de alguns alunos.

10. A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que têm dificuldades com a leitura? É preciso paciência, sensibilidade e estratégias adaptadas à realidade de cada um, valorizar cada avanço do aluno, trabalhar com materiais lúdicos

11. Quantos livros você lê em média por ano? Quais gêneros literários predomina?

Leio em média de 10 a 15 livros. Gosto de literatura infantil, livros sobre educação e poesia.

12. Que conselho você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação à leitura dos alunos?

Valorize a leitura desde o início do trabalho com os alunos. A leitura é base para toda aprendizagem e deve ser cultivada de forma diária, prazerosa e significativa.

APÊNDICE III: Respostas da professora Cubana.

3. Nome da Escola onde leciona: Escuela Primaria Camilo Cem Fuegos

4. Há quanto tempo é professora para alunos desta série / ano? Llevo enseñando a los alumnos en el primer grado grade 11 meses

5. O que a leitura representa para você? La lectura para mí significa un fenómeno social y cultural, como actividad inteligente que involucra las habilidades psicológicas incluyendo la participación de los niveles lingüísticos y el conocimiento del mundo que el lector posee.

6. Como você entende que a leitura contribui para o desenvolvimento do aluno e da sociedade? "La lectura contribuye al desarrollo del escolar en la sociedad ya que mejora la expresión oral y escrita, desarrolla habilidades comunicativas y enriquece con el significado de palabras la lengua materna. Mejora las relaciones sociales."

7. Você se considera uma pessoa que pratica a leitura de forma crítica? Como? Sí, me considero una persona que hace lectura crítica; cada libro que leo ofrece una lección y una reflexión sobre lo aprendido."

8. Como você encaminha suas aulas para desenvolver a leitura nos alunos? En correspondencia con las variantes de trabajo de la lengua española en el sistema educativo cubano desde el primer grado donde se desarrolla la etapa de adquisición de la lo lectura. Se trabaja en función del desarrollo de habilidades lectoras y cuando se va a la otra etapa de consolidación se busca que los niños lean oracional. La práctica consiste en que se les diario y eso se corresponde con el trabajo de otras asignaturas buscando un enfoque interdisciplinar. Se Lee individual, a coro, trío está en correspondencia con el objetivo. Un ejemplo de un texto lleva el análisis de las palabras que puedes encontrar en el y se da tratamiento antes. se realiza la lectura en silencio para interiorizar.

9. Quais as principais dificuldades em promover a leitura em sala de aula? Cuando encontramos dificultades, organizamos las clases. as clases se organizan con el uso de los OI y programas del grado haciendo una derivación gradual de los objetivos y contenidos de cada unidad, planificando bien las condiciones previas que es el antes para luego establecer la fase expositiva (durante) y la fase final donde el alumno emite juicios valorativos. a falta de materiales impresos en nuestro país también es una dificultad.

10. A partir de suas experiências docentes, como se trabalhar com alunos que têm dificuldades com a leitura? Todos los niños en cuba cuentan con los libros de lectura en todos los grados y el trabajo individual es esencial. Se tiene un diagnóstico de cada alumno y de acuerdo a sus dificultades se da el tratamiento, se crean programas complementarios de lecturas y también algunos niños reciben asesoría y atención de los especialistas en logopedia"

11. Quantos livros você lê em média por ano? Quais gêneros literários predomina?

Cómo docente tengo una máxima dominar las lecturas del programa de la educación básica,he leído todos los libros que considero pueden ser leído por los niños. El principito, la edad de oro,y outros incluso en forma de historietas. Me encanta el genero de aventura, los de novelas

12. Que conselho você daria para quem está iniciando na carreira docente em relação á leitura dos alunos ?

Ser maestro es una profesión que requiere de muchos poquitos, Pero enseñar a leer y a escribir es un reto. Consejos es cada lectura que vaya a trabajar ya debe estar leida y analizada con anterioridad por el docente con todos los análisis. Vocabulario, significado,tipo de palabras. Género, Mensaje. Cualidades de la lectura.