

CONTRIBUIÇÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA LEITURA: UM CONVITE À FORMAÇÃO LEITORA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Autora: Edney Gomes Raminho¹

Resumo

Os indicadores de aprendizado da leitura no Brasil têm apresentado dados alarmantes conforme os resultados do *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015. Em virtude disso, entende-se a urgência de uma abordagem de ensino de leitura instrumentalizada pela complexidade dos saberes envolvidos em sua aprendizagem como prática de inclusão social. Destarte, aponta-se um aporte na teoria da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) visando aberturas de percursos para desdobramentos da questão pontuada pelos resultados do *PISA* no tangente aos indicadores da leitura no Brasil. Faz-se uma breve revisão de literatura de cunho exploratório descritiva. Pelo tecido dela culminante, oferecem-se reflexões para se pensar um ensino da leitura alimentado pela compreensão dos gêneros literários e da esfera pessoal, extrapolando-se os limites da arte e dos gêneros da vida pessoal para os gêneros textuais da vida funcional, portanto, como prática de inclusão social.

Palavras-chave: Leitura; Inclusão social; Transdisciplinaridade.

1. Introdução

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado para ponderar a qualidade do aprendizado na educação Básica a partir da equalização das médias nas provas do Saeb e da Prova Brasil, aplicadas bianualmente. Partindo-se do resultado são conjecturadas estratégias, instrumentos e situações para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no Brasil. Tem-se como meta que até o ano de 2022 seja atingida uma média seis (6). Uma estimativa correspondente à que é utilizada para aferir a qualidade do ensino em países desenvolvidos. Ou seja, toma-se o IDEB como ponto de equiparação das expectativas de uma qualidade de educação a nível global.

¹Graduada e especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- MINAS), professora efetiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, professora e assessora de Extensão das Faculdades Integradas Icesp Promove de Brasília; mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

Tal equiparação depende, no entanto, que a qualidade da educação brasileira se nivele à dos países com os melhores índices destacados pelo teste do *Programme for International Student Assessment (PISA)*– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Este é o exame da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que mensura o nível da educação considerando-se critérios motivacionais, condições do ambiente escolar e equidade das oportunidades de aprendizagem. Ou seja, trata-se de um instrumento pelo qual busca-se constatar desde os aspectos macroestruturais até os micro estruturais de ensino da educação, causas e as explicações das consequências de um ou outro quociente.

Entretanto, a posição do Brasil no *PISA 2015* é bem preocupante no que se refere às habilidades de leitura. Foi equalizada, pelas amostras dos resultados dos estudantes brasileiros, uma estimativa de 44,3% de acertos (BRASIL NO *PISA 2015*, 2016) dos indicadores de leitura. Pesa no desempenho dos estudantes o fato de que a maioria dos gêneros textuais por eles reconhecidos foi estudada basicamente no livro didático. Neste, por sua vez, como apontado nos resultados, há uma limitação de gêneros constitutivos das esferas pessoal e literária. Há pouca ou nenhuma abrangência aos gêneros da esfera pública nos quais o aprendiz seja motivado a se posicionar e tomar decisões correlatas à vida funcional cotidiana.

Vê-se, aqui, uma divergência entre o que é determinado e o que é levado à prática no ensino. Os documentos fundamentais do ensino de leitura como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e mais recentemente a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016) instituem, para o Componente Língua Portuguesa, o ensino de língua materna inscrito pela variedade de gêneros do discurso e sua real aplicação no mundo (BAHKIN, 2016). Não obstante, o desempenho no *PISA* aponta que isso não tem acontecido como um todo no processo de ensino e aprendizagem da língua na escola. Os resultados apontam que as atividades de leitura pouco promovem, por exemplo, o reconhecimento e a utilização de textos da esfera ocupacional, do mundo do trabalho, da vida em funcionamento. Há uma limitação aos gêneros literários e aos gêneros da esfera pessoal.

Inclusive, pesquisas em ciências da linguagem como Freitas e Martins (2009) apontam que o livro didático ainda parece ser o único instrumento de exploração epistemológica na sala de aula. Ou seja, há práticas de ensino da língua materna que desconsideram a linguagem como fenômeno vivo do cotidiano das relações sociais.

Alastram-se com isso situações de aprendizagem da leitura esvaziadas da realidade, da vida em curso e, portanto, perpetuação da exclusão.

Esta, por sua vez, reitera a negativa aos fundamentos da educação que alicerçam os estudos com a variedade dos gêneros. Por consequência, negam-se também os pilares da educação brasileira preconizados no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ao creditar que a educação deve levar o aluno a “Aprender a ser, a fazer e a conviver”.

Esses contrários são reforçados pelo mapa da leitura 2015 feito pelo Instituto Pró Livro. Constatou-se que a atividade de leitura é muito representativa do cotidiano das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja por motivação dos pais ou do professor na escola - onde, segundo o mapa, as crianças mais leem. No entanto, na adolescência a intimidade com a leitura vai diminuindo. As tarefas de leitura na escola não alcançam sentido na vida do adolescente.

Esta distância entre o que se faz na escola e o que efetivamente se prega nos documentos da educação brasileira acentua o intervalo entre o ensino de leitura na educação formal e a cidadania de fato.

Esta ausência de princípios e alicerce teóricos verdadeiramente presentes nas práticas de ensino da leitura apregoa as diferenças de acesso a uma educação leitora que de fato inclua o educando como sujeito nas relações sociais. Limitar o acesso do estudante a qualquer conhecimento que lhe seja a base limita-o consequentemente à oportunidade de compreender e usar o que aprende na escola como parte de sua vida. Ensejam-se, assim, condições para as desigualdades de acesso à liberdade bem como do alargamento das injustiças.

Todas as situações contrárias a uma educação cidadã vão contraindo ainda mais as possibilidades do aluno se sentir sujeito de seu próprio conhecimento e de reconhecê-lo como caminho para se formar, defender e oportunizar a construção de outros sujeitos também agentes de seu próprio saber. A exclusão social começa pela exclusão do acesso equânime ao saber.

Assim, algumas questões emergem dessa teia como: Pelas constatações do *PISA* sobre o aprendizado da leitura, que fundamentos de ensino e aprendizagem da leitura seriam oportunos, expandindo-se as experiências leitoras dos alunos às mais variadas situações de leitura do cotidiano, respeitando-se a individualidade do aluno e a diversidade natural à vida?

Este artigo apresenta uma possibilidade de diálogo de fundamentos da leitura numa perspectiva sociointerativa com contribuições da teoria da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999) visando aberturas de percursos como para alguns desdobramentos da questão pontuada pelos resultados do *PISA* no tangente aos indicadores de leitura no Brasil. Entende-se ensinar um convite a reflexões acerca de um ensino da leitura como prática de inclusão social.

2. A leitura como prática de inclusão social

Bakhtin (2016) defende que a linguagem é o fenômeno fundante das relações humanas. Estas, por sua vez, são atualizadas e organizadas nas diversas esferas sociais das mais simples, àquelas cuja elaboração é mais sofisticada e restrita. Nelas a linguagem é materializada pelos gêneros discursivos que são “formas de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, *op. cit.* p. 12). À medida que se constituem historicamente, os sujeitos vão utilizando gêneros já conhecidos e construindo outros para que se cumpram as suas necessidades sociais com os seus pares. Os gêneros nascem em virtude da responsabilidade do sujeito com o mundo. Por isso, o autor esclarece que os gêneros são infinitos, porque também infinitos são os eventos sociais criados pelos sujeitos da linguagem para se constituírem historicamente.

À luz do primado Bakhtiniano, ler é uma tarefa que se atualiza com a vida quando a compreensão leitora parte de algum gênero, portanto. Tal como a vida não é um fenômeno estanque, a linguagem dela constitutiva e o ato de ler, por sua vez, também não o são. Dessa forma, ler é um processo de construção de significados com a partir do qual o leitor ativo processa e compreende o que lê e tem a oportunidade de formar um modelo de representação próprio de sentido de uma realidade para a sua autonomia (SOLÉ, 1998). Para isso, o leitor deve ser motivado à liberdade de passear pelo que lê a fim de sentir, de (re) conhecer o diálogo de saberes aos quais ele está sendo apresentado.

Este modelo é construído pelo leitor desde que a leitura seja para ele uma experiência emocional gratificante, favorecendo suas aprendizagens numa relação dialética, pois ao texto compete apenas uma parte das informações necessárias ao sentido (COLOMER & CAMPS, 2002). Ele é apenas a ponta do iceberg conforme metaforiza Koch (2006). A compreensão passa pela relação que o leitor estabelece com o autor à medida que lê (KLEIMAN, 2004).

Ler vai além dos espaços das letras. Para que o estudante leitor construa sentido ao que lê, é preciso que se alie no processamento da leitura saberes que autor e leitor compartilham entre si (KOCH & ELIAS, 2006, p. 12), pois a linguagem, e, a leitura, como parte deste escopo, é uma atividade dialógica por excelência (BAKHTIN, 2006). Quanto mais aqueles que dialogam por um gênero conhecem um ao outro, mais a leitura tende à proficiência. Logo, mais o leitor ativa estratégias (KATO, 2007) que façam o texto lhe fazer sentido. Vale, então, considerar que a compreensão passa pelos conhecimentos compartilhados que autor e leitor estabelecem nos seus contatos de linguagem.

Pelos conhecimentos compartilhados, o leitor tem sobre o que lê “uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2000, p. 290) e pode fazer escolhas, apontamentos do que concorda ou não com o que o autor diz/escreve. É nesse circuito que a leitura atua como uma atividade fomentadora à autonomia do sujeito, construtora de suas potencialidades políticas de crença ou descrença de certas ideologias sociais, de pacto ou não de determinados pontos de vista. Da aprendizagem dela emergente, abrem-se caminhos e estratégias para que o aprendiz se veja como ser no mundo e possa dele também participar (FREIRE, 2015).

A partir de conhecimentos construídos, o sujeito pode atuar na tomada de decisão social, participa ou se exclui ou é excluído de grupos sociais e constrói sua história, seus sonhos e expectativas (FREIRE, 2006). Por este motivo, o ensino da leitura necessita que se considerem os sujeitos autor/leitor como seres históricos construídos pela leitura como atividade ontológica, epistemológica e política. Ecoa, que a leitura seja tomada como prática para a compreensão de si, do seu conhecimento e da sua ação no mundo. Para isso, importa que lhes sejam oferecidas oportunidades de sentido em que possam ampliar seu mergulho pelas práticas sociais das quais são convidados a participar em virtude de suas realidades de vida.

Percebe-se acoplada a estas concepções o conceito de letramento que alicerça o traslado das questões do teste do *PISA*. Como citado no relatório dos resultados, o teste considera que “Letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (BRASIL NO PISA 2015, 2016, p. 92).

A tomada de consciência pelos conhecimentos advindos da leitura implica em um comprometimento com aquele que precisa do que lhe será oferecido. A partir do momento que se diz ler e saber algo, isso dá àquele que o disse a responsabilidade de também colaborar para que os outros que até então não o sabiam, possam sabê-lo e sair do plano do desconhecimento.

Ao ler, o sujeito precisa trazer à tona uma série de interstícios de mundo que se entrelaçam para que, para ele, a leitura seja significativa. O ensino e aprendizagem da leitura são aqui fundamentados de modo a compreendê-los como um processo transdisciplinar por excelência. Pois, para o sentido efetivo, são entrelaçados conhecimentos de uma variada gama de experiências naturalmente prementes à vida.

Dessa forma, encontram-se aqui, para a eficácia do ensino de leitura, a necessidade de se buscar contribuições em alguns princípios fundamentais da transdisciplinaridade. O conhecimento transdisciplinar é concomitante “da relação entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito.” (NICOLESCU, 2000, p, 61). Ensinar numa perspectiva transdisciplinar, como bem salienta Moraes, não implica em criar uma nova disciplina, mas em reconhecer e fazer educação de

(...) uma forma diferente de abordar a construção do conhecimento, o reencontro com o sujeito epistêmico, de perceber a existência humana e, sobretudo a educação. Implica em aprender a trabalhar em educação uma lógica inclusiva, uma racionalidade aberta que transcende os campos disciplinares (...) (MORAES, 2015, p. 91).

Suscita, assim, a necessidade de tomar o ensino e aprendizagem da leitura como caminho onde sejam primados os conhecimentos que valorizem o encontro do sujeito com o seu conhecimento e dele para a coletividade. Um curso da sustentabilidade do saber do aprendiz com a sua necessidade social de aprender a ler. E, para isso, sustentabilizar seus outros conhecimentos já construídos até então.

Assim, ecoa a sugestão de um ensino de leitura alimentado no seio de um diálogo transdisciplinar. Pois “(...) a transdisciplinaridade significa viver o grupo. Pressupõe ressignificar os conteúdos de forma que aquilo que seria tratado individualmente, agora possa ser tratado na coletividade (...)” (SOUZA, 2014, p. 135). “O ensino e aprendizagem numa perspectiva transdisciplinar convidam tanto o educador quanto o aprendiz a experimentarem formas de pensar mais elaboradas,

mais sofisticadas” (MORAES, 2008, p. 120) no circuito de ressignificação dos seus saberes.

Ao passo que as relações sociais vão sendo ressignificadas historicamente, o próprio humano, para se constituir, vai lapidando e descobrindo novas possibilidades de agir, até então desconhecidas. Nesse sentido, o ensino e aprendizado da leitura podem primar pelo processo de construção de sentido a partir da pluralidade de mundos que já estão ali construídos no mundo cognitivo do aprendiz a partir de suas as relações sociais (KLEIMAN, 2004). Estes vão sendo (re) criados para o ser/estar bem do sujeito no mundo em um circuito epistemológico de perene complexidade. Um tecido em sua ressignificação que convida o sujeito a cuidar do seu bem estar e da coletividade.

Entrelaçam-se aqui contribuições do pensamento complexo dada a sua relação fundamental com a transdisciplinaridade. Pois, para Morin (2005, p.142), “o pensamento complexo estabelece a religação cognitiva: abre uma via indo e vindo de religação cognitiva à religação ética.” o que para Freire (2015) é tomar a educação como uma oportunidade em que os envolvidos aprendam a ser para conviver politicamente e para se transformar em agentes de uma história de menos opressão de conquista da dignidade. É construir saber com consciência (MORIN, 2008), fazer da educação uma oportunidade de aprender o ensinado, tornar-se humano, fazendo os sujeitos aprendizes se sentirem mais humanos, cuidadosos de si, das suas relações com o outro e de seu meio ambiente na extensão de suas definições.

Esses dois traçados teóricos, portanto, convidam para um diálogo espiralizado na teia complexa que é a construção do conhecimento. Este, por sua vez, tendo como alicerce a linguagem, nela está submerso e dela pode surgir, a depender das convergências construídas no processo de ensino aprendizagem da leitura na escola. Os conhecimentos ali colocados em ação estar articulados à vida.

3. Considerações finais

A prática de ensino e aprendizagem de leitura deve partir do diálogo com os gêneros discursivos prementes da manifestação subjetiva nas variadas esferas da vida humana (BAKHTIN, 2000; 2016). Estudá-los como prática de inclusão social implica explorar do tecido dos gêneros discursivos seu diálogo com a complexa teia de

relações constitutivas dos aprendizes históricos e de suas experiências dentro e fora da escola.

Por isso, as atividades de leitura oferecidas devem convidar os alunos a passear pela diversidade criativa e cultural subjacentes às práticas de linguagem da literatura. Eles precisam participar de uma variedade de situações de leitura cujo eixo norteador passe pela literatura, mas nela não se esgote. Tais situações são convites para que sejam revelados novos espaços de disseminação e respeito de si mesmo, da cultura e da sociedade.

A literatura e as artes, por sua vez, dialogam com todas as linguagens e são prospectivas neste sentido. Em diálogo com experiências de outros autores, as crianças e adolescentes podem ser motivados a uma jornada pela leitura com autonomia e prazer. Afinal, a leitura tem sua motivação a começar pelo prazer, pelo belo. Como se constata também, os princípios nos quais a civilização ocidental se pauta são os princípios gregos. Eles têm a arte como ponto de partida. Mas se limitam a ela. A partir dela, organizam-se suas relações e vida, sofisticação do conhecimento e de tomadas de decisão.

Nessa perspectiva, os momentos fim de leitura precisam ter como ponto de partida a experiência leitora com uma diversidade de gêneros textuais. Conforme orienta a [Base Nacional Comum Curricular](#) (BRASIL, 2016), para cada fase do desenvolvimento leitor nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deve-se considerar o principado na literatura e sua condução e representação no mundo objetivo. As propostas de intervenção necessitam estabelecer diálogo com gêneros condutores à leitura na escrita e suas extensões.

As propostas de leitura mobilizadoras das tarefas devem dialogar com outros gêneros correlatos. É premente que elas caminhem pela variedade cultural e histórica da linguagem com textos cujo circuito incite os estudantes à discussão e produção de sentido no plano da realidade. E que, para isso, sejam considerados os aspectos lógico-discursivos fundamentais aos efeitos possíveis que o sujeito escritor pode provocar no leitor e a lógica de uso no cotidiano.

Urge, portanto, como já apontado nos resultados do *PISA* que não se limite à arte pela arte, aos gêneros da esfera pessoal puramente. Por eles podem, por exemplo, ser articuladas e sistematizadas reflexões, ações e compreensões dos fenômenos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos fundamentais ao texto

como instrumento de condução das e às relações sociais. Confia-se que inicialmente é necessário envolver os estudantes, convencendo-lhes pelo prazer, pelo belo e, a partir de então, tratar as nuances formais da linguagem e concomitantemente sua aplicabilidade na vida social cotidiana.

À luz dessa ideia, sugere-se equacionar um conjunto de práticas de leitura e concomitantes à recriação. Sob a condução de Mikhail Bakhtin, a linguagem é um fenômeno da história e cultura (2000; 2016). A arte, por sua vez, é uma das formas de manifestação e disseminação desse fenômeno. A partir dela, é possível expressar e atingir os mais variados estilos e conhecimentos. Pela arte, os estudantes podem ser motivados a se sentirem parte do processo do ensino e aprendizagem, experimentando e produzindo textos dos mais variados gêneros e estilos artísticos escritos e de expressão diversas das várias esferas da vida humana, inclusive, de posicionamento crítico no mundo organizacional. Uma das possibilidades para este fim é inseri-los no processo produtivo da linguagem lendo e ressignificando o que aprendem.

Experimentadas as várias possibilidades de leitura desde o reconhecimento à recriação autoral, os alunos poderão compreender como a linguagem é utilizada no circuito que envolve suas relações cotidianas. Portanto, como eles podem imprimir seu próprio estilo, sua subjetividade em suas recriações, elaborações técnicas e forma de ser e agir dentro e fora da escola.

Além das situações de vivência do texto em sala de aula, faz-se mister incitar à apresentação pública do que foi estudado e produzido. Por isso, a cada situação de leitura nas turmas, sugere-se um evento de culminância onde serão apresentadas, ao público interno da escola ou à comunidade de pais e alunos, as produções das crianças e adolescentes. Esta é uma das oportunidades para aprender e demonstrar o desenvolvimento da confiança e da

autonomia a partir de estímulos ao contato com a variedade de olhares do outro. É também momento de compreender a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido.

Acredita-se, assim, na importância de instigar os aprendizes a defenderem seus posicionamentos políticos, estéticos com autonomia e segurança. Com isso, se sentirão agentes que refletem e, com suas reflexões, ajudam a construir sua própria história e dos outros sujeitos com quem convivem dialeticamente.

Assim sendo pensada a prática leitora na escola, tem-se a convicção de que a educação seja garantida como caminho para a construção de um mundo mais justo e mais sensível às necessidades de formação política (FREIRE, 2015) como prática de inclusão social. Desde que se formem sujeitos com esta perspectiva, estes formarão outros (FREIRE, 2006). E, a partir do momento que tiverem consciência da necessidade de sua ação política de preocupação em querer o melhor para si e para o outro, o ciclo de transformações tende a ser mais justo. Ele tende a ser fortalecido junto aos princípios éticos de convivência.

Logo, deve-se pensar o ensino e aprendizado da leitura primando oferecer uma condição para tornar as oportunidades sociais mais equânimes e equitativas em esfera global, porque disso depende a vida do próprio sujeito pensante.

Esse legado motiva uma educação que valorize a compreensão da teia de diálogos naturais da linguagem no pensar e no agir. Esta é, portanto, uma premissa na qual perpassa a oportunidade necessária de levar para as aulas das diferentes disciplinas um diálogo comum. Não se aprende língua portuguesa como uma disciplina estanque. O aprendizado quando ocorre abraça uma série de conhecimentos de esferas distintas, naturalmente constitutivos do ser humano (MORIN, 2015).

À guisa destas compreensões, ao ensino da leitura sugerem-se propostas de intervenção que extrapolem os limites da interdisciplinaridade e contemplem saberes de cunho transdisciplinar. Acredita-se uma abordagem que leve em consideração o desenvolvimento das mais diversas habilidades e conhecimentos. Assim, sejam requisitados do estudante trabalhar e ampliar seus saberes já identificados e aqueles que, mesmo não identificados, sejam necessários à vida e precisam ser descobertos.

As aulas de língua materna são, portanto, o espaço onde melhor se podem ligar as possibilidades de encontro dos saberes a serem trabalhados nos demais componentes. Pois desenvolver as habilidades básicas para conhecer, atribuir sentido e reproduzir todo o seu conhecimento é uma tarefa que envolve os múltiplos saberes de áreas do conhecimento distintas.

Ademais, os princípios da transdisciplinaridade podem ser fortalecer a condução do ensino de leitura pelos gêneros textuais como prática de inclusão social, de valorização e descoberta da própria cultura social. Desse percurso teórico, emergem reflexões propulsoras do respeito à singularidade e da pluralidade, por exemplo, dos fatores constitutivos do sujeito e das suas relações coletivas também iminentes nos/dos princípios de leitura, desde as questões de valorização da estética e da sensibilidade às necessidade de adequação ao mercado de trabalho.

Sabe-se que tais teorias estão em um escopo que ultrapassa as ideias aqui apontadas. O diálogo possível entre elas tem ainda muito mais a oferecer à discussão aqui incitada. Assim, urge que as discussões construídas neste estudo sejam ampliadas de modo que paulatinamente se inaugurem possibilidades para pensar o ensino de leitura a ponto de ser consolidado como prática de inclusão social a nível global, conforme se prevê a meta do IDEB para 2022 para os indicadores de leitura.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Os gêneros do discurso**. Org. e Trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov.- São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL NO PISA 2015: **análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico— São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 30 out. 2017, 13:00.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.portaleducacaoopi.com.br/wp-content/uploads/2014/10/volume-01-introducao-aos-pcn.pdf>> Acesso em: 04 nov. de 2017, 13:55.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso 03 de nov 2017, 16:40.

_____, 2016. **Resultados do IDEB 2015**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=458880>> Acesso em 15 out. 2017, 16:55

COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. COLOMER, T & CAMPS, A. Orgs.Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. **Ação Cultural: Para a liberdade e outros escritos**. São Paulo : UNESP, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Ensino de Leitura: Atividade dialógica ou monológica. *In*, Sciencult v.1, n.2.

Paranaíba, 2009. Disponível em:

<<https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/download/3370/3343>>. Acesso 23 abr. 2017. 12:00.

- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2ed, 2ª reimpressão, 2004.
- KOCH, I. **Ler e compreender os sentidos do texto**. KOCH, I e ELIAS, V. M. Ogs. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **O texto e a construção de sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Anatakarana/ WHH- Willis HarmanHouse, 2008.
- _____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan BatallosoNavas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Ciência com consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- _____. **Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- OCDE (2016), PISA 2015. **Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematicand Financial Literacy**.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Shilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, G. M. *in*. MORAES, M. *et al.* **Ética, docência transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em valores éticos**. Brasília: Liber Livros, 2014. (pp. 127-137).