



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA – PPGLLIT

Márcia Sepúlvida do Vale

O PNLD Literário e a leitura de literatura nos anos finais do ensino fundamental: desafios e perspectivas a partir da realidade do estado do Tocantins

Araguaína, TO

2025

Márcia Sepúlveda do Vale

O PNLD Literário e a leitura de literatura nos anos finais do ensino fundamental: desafios e perspectivas a partir da realidade do estado do Tocantins

Tese apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e literatura (UFNT) – Doutorado em Letras, Câmpus Universitário de Araguaína.

Linha de pesquisa: Ensino de Literatura e Letramento Literário.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias.

Araguaína, TO

2025

V149p Vale, Márcia Sepúlveda do.

O PNLD Literário e a leitura de literatura nos anos finais do ensino fundamental: desafios e perspectivas a partir da realidade do estado do Tocantins. / Márcia Sepúlveda do Vale. – Araguaína, TO, 2025.

268 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, TO, 2025.

Orientador: Dra. Ana Creliá Penha Dias

1. Políticas Públicas. 2. PNLD Literário. Leitura de literatura. Educação Básica. I. Dias, Ana Creliá Penha. II. Título.

CDU: 82(075.2)

Márcia Sepúlveda do Vale

O PNLD Literário e a leitura de literatura nos anos finais do ensino fundamental: desafios e perspectivas a partir da realidade do estado do Tocantins

Tese apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (UFNT) – Doutorado em Letras, Câmpus Universitário de Araguaína.

Linha de pesquisa: Ensino de Literatura e Letramento Literário.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias.

Data da Aprovação: 11 / 12 / 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA CRELIA PENHA DIAS
Data: 06/02/2026 20:01:32-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias – Orientadora (UFNT/UFRJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 05/02/2026 06:36:23-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo — Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
gov.br WALACE RODRIGUES
Data: 07/02/2026 08:26:36-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Wallace Rodrigues — Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
gov.br DANGLI DE CASTRO PEREIRA
Data: 07/02/2026 11:07:08-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira — Membro externo (UNB)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Data: 06/02/2026 19:57:28-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi — Membro externo (UFES)

*Às minhas avós, Maria e Doca (In memoriam), pela força que atravessa gerações.
Às minhas filhas, Natália Gabriella e Ana Beatriz, pela continuidade do caminho.*

AGRADECIMENTOS

Quando volto o olhar para a minha trajetória, reconheço que ela se construiu por muitas vozes. Não apenas as de agora, mas também aquelas que me formaram como pessoa e que se tornaram minhas referências. Venho de uma família humilde do sertão nordestino, tanto pelo lado materno quanto pelo paterno, marcada por uma organização familiar em que o homem ocupava o lugar de referência. Ainda assim, talvez por uma ironia da história, foram as mulheres que se tornaram as maiores forças da minha vida: minhas avós, Maria e Doca.

A vovó Maria não teve acesso à educação formal, mas, com coragem e perseverança, enfrentou o sistema patriarcal, a pobreza e a ausência de assistência médica. Infelizmente a sua luta foi interrompida por uma morte precoce. Ainda assim, o fio de resistência que ela teceu segue vivo no sangue e na memória de suas descendentes. Já a vovó Doca, desde muito jovem, buscou conduzir o próprio caminho com coragem e firmeza, encontrando nos estudos a sua forma de resistência, ainda que seu acesso à escola tenha se restringido, em um primeiro momento, ao ensino primário.

Vovó Doca teve catorze filhos e, diante das condições precárias de saúde, apenas nove chegaram à vida adulta. Mesmo assim, quando ainda criava seus filhos pequenos, percorreu o sertão em busca de adultos para alfabetizar. Atuou no programa MOBREAL, dando aulas à noite, no espaço da própria residência, sem estrutura adequada, com material improvisado e à luz da lamparina, pois não havia energia elétrica na região. Mais adiante, ampliou as turmas também para a alfabetização de crianças e jovens.

Hoje, ao estudar o percurso das primeiras políticas públicas de acesso à leitura e à escrita do século XX, encontro ecos da história da minha avó Doca enquanto professora leiga. A expansão da educação para as camadas mais vulneráveis da sociedade ocorreu, em grande parte, sem a devida atenção às condições físicas e materiais das escolas e à formação docente, realidade que dialoga diretamente com a travessia que ela viveu.

Essas duas mulheres criaram outras mulheres, mães, tias e netas. Nem todas tiveram as mesmas oportunidades de acesso à escola, que em sua maioria se localizava nos centros urbanos, como no caso das minhas tias paternas. Mas, ainda assim, elas encontraram caminhos para aprender

a ler e a escrever. Carrego um pouco de cada uma de vocês, tia Suly, tia Expedita, tia Jacy, tia Mundinha, tia Belém (in memoriam) e dona Antônia, minha mãe.

Eu, que sou eco de todas essas vozes que me formaram, agradeço a cada uma de vocês, mulheres que me ajudaram a existir e a me reconhecer. Com profunda gratidão, registro que este doutorado também nasce das lutas que vocês travaram e das portas que abriram para que eu me tornasse a primeira doutora da família.

Hoje, dou continuidade ao legado de vocês, escrevendo mais algumas linhas nessa história e abrindo caminhos para que a nova geração de mulheres da família se sinta encorajada a seguir estudando e a escrever a própria história. É com esse desejo que caminho ao lado das minhas filhas, Natália Gabriella e Ana Beatriz, para que elas, e as que vierem depois delas, possam ir ainda mais longe do que eu fui.

Agradeço também ao meu pai, ao meu irmão Marcelo, aos tios e às tias, às primas e aos primos que, de diferentes maneiras, acompanharam este percurso. Seja em uma mensagem rápida, em uma palavra de incentivo, em uma oração, em uma mesa partilhada nas visitas ou na simples torcida silenciosa, cada gesto ajudou a sustentar esta caminhada.

É desse lugar de memória, herança e travessia que chego à universidade e aos encontros que marcaram esta pesquisa. Agradeço, com profundo respeito e admiração, à minha orientadora, Ana Crelia Dias, cuja postura crítica, politizada e comprometida com a educação pública me ensinou que pesquisar é também um ato político. Sua orientação foi muito além das leituras e revisões: constituiu-se como um convite permanente à reflexão, à coerência ética e à responsabilidade social do trabalho acadêmico e docente. Com você, aprendi que escrever é também um modo de permanecer e de seguir.

Estendo meus agradecimentos à banca examinadora, professoras e professores que acolheram este trabalho com rigor e generosidade intelectual. À professora Maria Amélia Dalvi, ao professor Márcio Araújo de Melo, ao professor Danglei de Castro Pereira, ao professor Fernando Maués e ao professor Wallace Rodrigues, agradeço pelas leituras atentas, pelas perguntas que deslocaram certezas e pelas contribuições que abriram novas possibilidades para esta tese. Cada parecer, comentário e sugestão fez com que o texto ganhasse novos fôlegos e outras possibilidades de leitura e de escrita.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, espaço em que pude conviver com docentes e colegas que compartilharam debates, indicações de leitura, inquietações teóricas e afetos que me acompanharam ao longo do percurso. Agradeço igualmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio a esta pesquisa.

Ao Instituto Federal do Tocantins, em especial ao IFTO – *Campus* Paraíso, agradeço pelo apoio institucional ao longo deste percurso. Minha história com o IFTO começou em 2011, quando iniciei como estagiária e, ao longo dos anos, percorri diferentes etapas até me tornar professora efetiva, construindo, na instituição, parte importante da minha trajetória. Agradeço também pela política institucional de valorização da capacitação docente, com acesso à licença, que favoreceu a continuidade da minha pós-graduação e também o desenvolvimento desta pesquisa. Na pessoa do professor Flávio Eliziário, diretor no período do meu afastamento, registro meu reconhecimento por uma gestão marcada pela escuta e pelo cuidado, e pela articulação entre o IFTO e a Superintendência Regional de Ensino de Paraíso, que possibilitou a realização do curso de formação continuada com os professores da rede estadual de ensino. Ao Colegiado de Linguagens, em especial aos amigos e parceiros de caminhada, Grazi, Robertinho e Elke, agradeço por seguirem no barco comigo, dividindo tarefas, escutando as inquietações e ajudando a remar mesmo quando a maré parecia mais forte do que o barco. Estendo ainda minha gratidão às amigas e colegas de trabalho Leticia e Hosana, pelo acolhimento, pelas conversas sinceras e por oferecerem escuta atenta nas horas em que eu precisava ser ouvida mais do que responder.

Agradeço, de modo muito especial, às professoras e professores da rede estadual de ensino de Paraíso do Tocantins que aceitaram participar desta pesquisa, abrindo espaço em suas rotinas e compartilhando suas experiências. À equipe da Superintendência Regional de Ensino de Paraíso, na pessoa do professor Antônio Alexandre, e às escolas da rede estadual, agradeço pela acolhida, pela organização dos encontros, pela confiança no trabalho e pela disposição em dialogar sobre o PNLD Literário e à leitura de literatura na escola pública. Sem essa escuta atenta e essa parceria, este estudo não teria tomado forma.

Ao grupo de pesquisa *Mulheres na formação de leitores*, por constituir um espaço de escuta, partilha e pensamento que fortaleceu esta pesquisa. As leituras coletivas, os debates e o cuidado mútuo foram importantes para manter o horizonte aberto e o texto em movimento.

Aos amigos e amigas que acompanharam este percurso, agradeço pelos cafés, mensagens, silêncios respeitados, risadas e desabafos. Cada gesto de cuidado, uma ligação inesperada, um texto enviado, uma visita, um “como você está?”, ajudou a atravessar os dias mais longos e a celebrar as pequenas vitórias do caminho. Entre esses afetos, agradeço de modo especial à Núbia Régia, amiga carinhosa que acolheu meu pedido e colaborou na realização do curso de formação continuada para os professores; à Thaís, amiga ainda mais perfeccionista do que eu, bibliotecária comprometida com a formação de leitores, que cuidou da organização material da tese, da formatação e dos detalhes que dão unidade ao texto; e à Gislene, minha amiga “+Normal”, que embarca comigo nas diversas travessias sem, necessariamente, saber para onde estamos indo. Gis, nossas conversas e risadas tornaram este doutorado menos pesado e muito mais possível.

A Bruno Moulin, meu companheiro, que de forma indireta, foi o ponto de partida desta jornada. Sua presença me ajudou a manter o chão quando o cansaço parecia maior do que a palavra escrita. Esta tese também se escreveu nas conversas de fim de tarde, nas leituras partilhadas e no apoio cotidiano.

Por fim, volto às minhas filhas, Natália Gabriella e Ana Beatriz, para agradecer, agora de outro lugar. Obrigada pela paciência com as ausências, pelos abraços na volta para casa, pelas perguntas curiosas sobre o que eu estava escrevendo, pelo auxílio administrativo no curso de formação continuada e pela alegria que vocês colocam nos meus dias. Que este percurso sirva menos como exemplo e mais como lembrança de que o estudo pode ser uma forma de abrir horizontes e escolher outros caminhos.

A leitura não é boa nem má em si mesma. Ter acesso à leitura não garante de maneira absoluta a democracia, mas não tê-la, definitivamente a impede ou, pelo menos, a retarda.
Silvia Castrillón

RESUMO

Esta tese investiga as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no contexto nacional, com recorte no Programa Nacional do Livro e do Material Didático Obras Literárias (PNLD Literário), analisando sua implementação no município de Paraíso do Tocantins e as implicações para a leitura de literatura na educação básica. Parte-se da compreensão da literatura como direito cultural e de formação humana e do reconhecimento do papel do professor na mediação dessa experiência, entendendo que tal direito deve ser assegurado pelas políticas educacionais e fortalecido pelo trabalho docente, uma vez que a literatura se constitui como espaço de construção artística, simbólica, sensível e crítica. A pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, articulando três dimensões metodológicas complementares: pesquisa documental, pesquisa de campo e pesquisa-ação. A pesquisa documental incidiu sobre leis, editais, resoluções e guias que regulamentam o PNLD Literário, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular do Tocantins (DCT) e das normativas que tratam da formação continuada para os professores, permitindo identificar continuidades, rupturas e silenciamentos nas políticas de fomento ao livro e à literatura. A pesquisa de campo envolveu 33 profissionais da educação, sendo professores de Língua Portuguesa, servidores da Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins (SRE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e teve como objetivo compreender como o programa é apropriado pelas escolas, quais desafios emergem de sua execução e de que forma a literatura se insere no cotidiano escolar, tanto no planejamento pedagógico quanto nas práticas de leitura desenvolvidas com os estudantes. Como desdobramento dessa etapa, foi elaborado e executado um curso de formação continuada fundamentado na pesquisa-ação, realizado entre abril e setembro de 2024, em dois encontros presenciais. A proposta teve como objetivo promover o diálogo entre teoria e prática, priorizando o debate sobre a leitura de literatura, a mediação do professor e o processo de seleção das obras do PNLD Literário 2020, com o intuito de fortalecer a autonomia docente e o entendimento da literatura como experiência estética e formativa. Os resultados da pesquisa evidenciam: (1) a influência de aspectos econômicos e ideológicos nas decisões que determinam o acesso à leitura e ao conhecimento na âmbito nacional; (2) o desconhecimento da estrutura e do funcionamento do PNLD Literário pelos professores; (3) a substituição dos textos literários por textos paradidáticos nas obras selecionadas pelo PNLD Literário 2020 nas escolas da rede estadual do Tocantins; (4) o esvaziamento da leitura de literatura na BNCC e a concepção que iguala a literatura a um gênero textual no DCT; (5) carência de formação especializada para o ensino de literatura nas escolas. Conclui-se que o fortalecimento da leitura de literatura nas escolas públicas requer a seleção de acervos de obras plurais e a articulação entre políticas de formação continuada, valorização do trabalho docente e o reconhecimento da literatura como linguagem artística indispensável à formação humana.

Palavras-chave: Políticas públicas; PNLD Literário; Literatura; Leitura de literatura; Educação básica.

ABSTRACT

This thesis investigates public policies aimed at books and reading within the national context, focusing on the National Textbook and Teaching Materials Program – Literary Works (PNLD Literário), analyzing its implementation in the municipality of Paraíso do Tocantins and its implications for the reading of literature in basic education. It is grounded in the understanding of literature as a cultural right and as part of human formation, as well as in the recognition of the teacher's role in mediating this experience, considering that such a right should be ensured by educational policies and strengthened through teaching practice, since literature constitutes a space for artistic, symbolic, sensitive, and critical construction. The research is situated within a qualitative approach, articulating three complementary methodological dimensions: documentary research, field research, and action research. The documentary research focused on laws, call notices, resolutions, and guidelines that regulate the PNLD Literário, in addition to the National Common Curricular Base (BNCC), the Tocantins Curriculum Document (DCT), and regulations concerning continuing teacher education, enabling the identification of continuities, ruptures, and silencings in policies that promote reading and literature. The field research involved 33 education professionals, including Portuguese Language teachers, staff members of the Regional Superintendence of Education of Paraíso do Tocantins (SRE), and the State Department of Education (SEDUC). Its objective was to understand how the program is appropriated by schools, which challenges emerge from its implementation, and how literature is integrated into everyday school life, both in pedagogical planning and in reading practices developed with students. As a development of this stage, a continuing education course grounded in action research was designed and carried out between April and September 2024, in two in-person meetings. The proposal aimed to promote dialogue between theory and practice, prioritizing discussion on literary reading, teacher mediation, and the process of selecting works for the PNLD Literário 2020, with the purpose of strengthening teacher autonomy and the understanding of literature as an aesthetic and formative experience. The research findings indicate: (1) the influence of economic and ideological factors on decisions that determine access to reading and knowledge at the national level; (2) teachers' lack of knowledge regarding the structure and functioning of the PNLD Literário; (3) the replacement of literary texts by didactic or supplementary texts in the works selected by the PNLD Literário 2020 in schools of the Tocantins state system; (4) the marginalization of literary reading in the BNCC and the conception that equates literature to a textual genre in the DCT; and (5) a lack of specialized education for the teaching of literature in schools. It is concluded that strengthening the reading of literature in public schools requires the selection of plural literary collections and the articulation between continuing education policies, the valorization of teaching work, and the recognition of literature as an artistic language indispensable to human formation.

Keywords: Public policies; PNLD Literário; Literature; Literary reading; Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas do PNLD.....	62
Figura 2 – Capas dos livros "Quando meu pai perdeu o emprego" e "Ansiedade"	87
Figura 3 – Fotos do acervo da escola F	136
Figura 4 – Fotos do acervo da escola B.....	137
Figura 5 – Fotos do acervo da escola D	138
Figura 6 – Fotos do acervo da escola C.....	138
Figura 7 – Fotos do acervo da escola G	139
Figura 8 – Fotos do acervo da escola H	140
Figura 9 – Fotos do acervo da escola I	140
Figura 10 – Nuvem de palavras das respostas sobre a importância da leitura de literatura na escola	143
Figura 11 – Nuvem de palavras das respostas sobre a circulação da literatura na escola	151
Figura 12 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação no Brasil ...	167
Figura 13 – Registro fotográfico do primeiro encontro do curso de formação continuada ..	173
Figura 14 – Registro fotográfico do segundo encontro do curso de formação continuada ...	181
Figura 16 – Nuvem de palavras sobre a experiência no curso de formação continuada	194
Figura 17 – Nuvem de palavras com sugestões para próximas formações	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temas das obras literárias para a Categoria 1 (PNLD Literário 2020).....	73
Quadro 2 – Divisão dos acervos do PNLD Literário 2020	83
Quadro 3 – Características das obras literárias de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (PNLD Literário 2024).....	89
Quadro 4 – Temas do PNLD Literário 2024.....	90
Quadro 5 – Eixo Leitura na BNCC (Ensino Fundamental – Língua Portuguesa)	112
Quadro 6 – Eixo da Leitura: DCT dos anos finais do ensino fundamental.....	122
Quadro 7 – Perguntas da seção 2 do questionário 1 aplicadas à SRE de Paraíso do Tocantins	131
Quadro 8 – Questionário 2 aplicado à SRE de Paraíso do Tocantins e à SEDUC.....	133
Quadro 9 – Perguntas do questionário 3: Sobre a leitura literária na escola.....	143
Quadro 10 – Categorias das respostas sobre a circulação da literatura na escola	151
Quadro 11 – Perguntas do questionário 3: Sobre o PNLD Literário	156
Quadro 12 – Perguntas do questionário 3: Sobre a seleção do PNLD Literário 2020	158
Quadro 13 – Perguntas da avaliação do curso de formação continuada	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALB	Associação de Leitura do Brasil
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNL	Campanha Nacional do Livro
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNC	Conselho Nacional de Cultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCT	Documento Curricular do Tocantins
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNC	Plano Nacional de Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Literário	Literário Programa Nacional do Livro e do Material Didático Obras Literárias
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
PROLER	Programa de Incentivo à Leitura no Brasil
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Tocantins
SMEs	Secretarias Municipais de Educação
SNB	Serviço Nacional de Bibliotecas
SNBE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UF	Unidade da Federação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL	27
2.1	A constituição das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil a partir do século XX	28
2.2	Panorama atual das políticas públicas, programas e planos de leitura no Brasil	36
2.2.1	Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER.....	38
2.2.2	Política Nacional do Livro – “Lei do livro”	39
2.2.3	Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.....	40
2.2.4	Lei 12.244/2010 – “Lei das bibliotecas escolares”.....	43
2.2.5	Política Nacional de Leitura e Escrita – PNLE.....	45
3	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO OBRAS LITERÁRIAS	48
3.1	O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	49
3.2	Considerações sobre o PNLD Literário	59
3.3	O PNLD Literário 2020	68
3.3.1	O guia digital do PNLD Literário 2020	77
3.4	O PNLD Literário 2024.....	88
4	ENTRE POLÍTICAS E CURRÍCULOS: A PRESENÇA DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	98
4.1	As transformações curriculares e o lugar da literatura na educação básica	99
4.2	O currículo e a construção de saberes na escola	107
4.3	A literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	109
4.4	A literatura no Documento Curricular do Tocantins (DCT)	116
5	CONHECENDO O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	127
5.1	Caracterização dos participantes da pesquisa	128
5.2	Levantamento de dados na Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins e na Secretaria de Educação do Tocantins	131
5.2.1	Perspectivas sobre o currículo escolar	131
5.2.2	O processo de seleção dos livros do PNLD Literário 2020.....	132
5.3	Levantamento de dados nas escolas estaduais de Paraíso do Tocantins	135
5.3.1	Relatório de observação das bibliotecas escolares de Paraíso do Tocantins	136
5.3.2	A leitura literária nas escolas pesquisadas.....	142
5.3.3	Considerações sobre o PNLD Literário	155
5.3.4	A seleção do PNLD Literário 2020	157

6	A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA PESQUISA: CONHECIMENTOS PARA ATUAÇÃO NO CAMPO DE ENSINO DE LITERATURA EM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS	163
6.1	O direito à formação continuada.....	165
6.1.1	Bases teórico-metodológicas do curso de formação continuada	170
6.2	O desenvolvimento do curso de formação continuada.....	172
6.2.1	A leitura literária na escola: mediação e desafios.....	173
6.2.2	A leitura literária na escola: relatos de experiência	180
6.3	Desdobramentos e reflexões: a avaliação do curso proposto pela pesquisa	192
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	197
	REFERÊNCIAS.....	202
	APÊNDICE A – EQUIPES TÉCNICAS E DE AVALIADORES DO PNLD LITERÁRIO 2020	215
	APÊNDICE B – PERFIL FORMATIVO DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS	226
	APÊNDICE C – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 1: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE PARAÍSO DO TOCANTINS	231
	APÊNDICE D – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 2: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE PARAÍSO DO TOCANTINS E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS	232
	APÊNDICE E – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 3: PROFESSORES	233
	APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	236
	ANEXO A – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DO PNBE 2015.....	240
	ANEXO B – CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO 2020	242
	ANEXO C – CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO 2024	247
	ANEXO D – PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO TOCANTINS....	254
	ANEXO E – CARTAZ DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTO PELA PESQUISA.....	268

1 INTRODUÇÃO

A história recente do Brasil apresenta transformações políticas, econômicas e sociais que incidiram de modo direto sobre a formulação e a condução das políticas educacionais e culturais. Após o período de Ditadura Militar (1964–1985), o país passou por um processo de redemocratização que culminou na Constituição Federal de 1988, a qual reafirmou a educação e a cultura como direitos universais e dever do Estado (Castro; Ribeiro, 2009). Nas décadas seguintes, com a adoção de políticas de orientação neoliberal, especialmente a partir dos anos 1990, o papel estatal passou a ser reconfigurado, deixando de atuar como provedor direto para assumir uma função reguladora (Oliveira; Prados, 2015). Nesse cenário, as políticas públicas de acesso ao livro e ao material didático começaram a ganhar maior institucionalidade e amplitude, evidenciada pela criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que substituiu a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e marcou o início de uma política voltada à distribuição sistemática de livros didáticos às escolas públicas brasileiras (Corrêa; Doro, 2023). A partir de 2017, essa política passou a abranger também o campo literário, através da controversa unificação entre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que deu origem ao PNLD *Obras Literárias*. Essa reformulação marcou uma mudança na forma de seleção e distribuição de livros literários às escolas públicas, ao integrar, sob uma mesma estrutura, políticas anteriormente destinadas a finalidades distintas, a didática e a literária, instituindo um novo modelo de gestão do acesso à leitura de literatura no espaço escolar.

Nesse percurso, em que o livro passa a ocupar o espaço escolar principalmente como resposta a demandas institucionais, a leitura de literatura adquire um duplo aspecto: ao mesmo tempo em que integra políticas de distribuição e acesso, torna-se também objeto de reflexão sobre o seu direito enquanto bem cultural e sobre o seu projeto enquanto formação humana. Para Mortatti (2007 *apud* Mortatti, 2014, p. 43), o segundo aspecto diz respeito ao acesso à leitura de textos de complexidade literária, entendidos como, “[...] lugar de resistência à desumanizante (des)razão, à redução do ler e escrever a finalidades pragmáticas impostas por uma sociedade semi-letrada como a nossa, de cujo cotidiano a literatura não faz parte”. O direito à literatura, nesse sentido, implica reconhecer o valor da experiência estética e simbólica como parte da formação humana e como oposição à lógica que transforma o ato de ler em mero exercício técnico. Na mesma direção, Dalvi (2018a, p. 17) ressalta que o direito à literatura não se efetiva apenas pela distribuição ou pela circulação dos livros, “é necessário assegurar o ensino-aprendizagem de seus múltiplos modos de materialização/existência e de seus múltiplos

modos de apropriação/resposta em diferentes situações socio-históricas e culturais, com propósitos sociais diversos”. Assim, a presença do livro literário nas escolas adquire sentido pleno quando acompanhada de práticas que favoreçam o encontro do leitor com o texto, em experiências que permitam à literatura exercer sua dimensão estética, ética e cultural.

Ao compreender a literatura como um direito humano, o crítico literário Antonio Candido (2012), amplia sua discussão sobre o papel formativo do texto literário, afastando-o das concepções que o reduzem a instrumento moral ou didático. Para o autor,

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo -, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras. (Candido, 2012, p. 84).

Candido (2012), reconhece na literatura um espaço de liberdade intelectual e sensível que possibilita o exercício da imaginação, o questionamento de valores e a ampliação da consciência crítica. A literatura, portanto, não instrui por meio de normas ou modelos, mas pela experiência estética e simbólica que oferece, capaz de suscitar reflexões sobre o humano e suas contradições.

A antropóloga francesa Michèle Petit (2013), ao analisar grupos de leitura em diferentes contextos, inclusive o brasileiro, destaca a importância do acesso à literatura como meio de autodescoberta e de construção de si a partir de um espaço próprio e íntimo, além de possibilitar o compartilhamento de relatos e metáforas que os seres humanos transmitem ao longo da história. A autora observa que, nos países que se dizem democráticos, cabe àqueles a quem se delega o poder assegurar a todos o exercício dos direitos culturais:

[...] entre esses direitos existe também o de se descobrir ou se construir, a partir de um espaço próprio, de um espaço íntimo. O direito a dispor de um tempo para si, um tempo de fantasia, sem a qual não há pensamento nem criatividade. O direito a compartilhar relatos, metáforas que os seres humanos vêm transmitindo há séculos, ou milênios. O direito a compartilhar textos ou descobertas que acabaram de vir à luz no outro extremo do planeta, ou em uma cidade vizinha. (Petit, 2013, p. 114).

Petit (2013) aponta que a leitura literária, ao mesmo tempo em que promove o encontro com a alteridade, fortalece os laços sociais e contribui para a valorização da diversidade de experiências humanas. Reconhece-se que há muitos silêncios no discurso da autora em relação às desigualdades sociais a que estamos submetidos; no entanto, sua reflexão permanece significativa ao afirmar que o direito ao símbolo pertence a todos, independentemente de classe

social, raça ou origem. A compreensão da literatura como direito cultural e espaço de construção de si reafirma sua relevância no contexto educacional, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais e culturais. A escola, em muitos casos, constitui o único espaço em que o estudante tem contato com os diferentes gêneros do texto literário, o que confere ao ambiente escolar a responsabilidade de garantir o acesso e o diálogo com obras que promovam reflexão e sensibilidade estética.

Ao integrar o currículo, a literatura não deve ser reduzida a um meio de ensino de conteúdos linguísticos ou morais, mas reconhecida como linguagem artística que amplia o horizonte interpretativo e estimula o pensamento crítico a partir de múltiplas vozes e perspectivas. Compreende-se, contudo, que a literatura, por si só, não soluciona as complexas questões relacionadas à formação dos estudantes, mas integra esse processo cultural e social mais amplo, oferecendo múltiplas visões sobre o ser humano e suas contradições. Assim, torna-se necessário assegurar não apenas o acesso aos livros literários na escola, mas também a formação de leitores, o que envolve o fortalecimento da formação docente para o ensino de literatura. Nesse contexto, o professor assume papel relevante, atuando como mediador entre o leitor e o texto, ao orientar a leitura e a interpretação das obras literárias.

Compreender a literatura como direito cultural e de formação humana e reconhecer o papel do professor na mediação dessa experiência permitem avançar na reflexão sobre como as políticas públicas têm contribuído, ou deixado de contribuir, para a efetivação desse direito. É a partir dessas perspectivas que se delineiam as questões desta pesquisa, voltadas à análise do Programa Nacional do Livro e do Material Didático *Obras Literárias* (PNLD Literário), buscando compreender sua concepção de literatura, se o acesso à leitura literária tem sido efetivamente o seu principal objetivo e de que forma essa política se desenvolve para garantir que os estudantes tenham acesso a esse bem cultural. Para tanto, a pesquisa está norteada nos seguintes questionamentos: o que o PNLD Literário entende por literatura? Como tem sido o desenvolvimento da política pública? Os professores conhecem o PNLD Literário? Como ocorre a seleção dos livros? Os livros selecionados são, de fato, literários? Os professores são preparados para a mediação das leituras?

A pesquisa se concentra no 2º segmento do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Trata-se de uma fase significativa para a formação leitora, pois corresponde a um período de transição entre a literatura infantil e a juvenil, em que não se tem um percurso tão delineado quanto no ensino infantil e no ensino médio, conforme apontam Dias e Souza,

Emparedado entre duas etapas de ensino, que partem de pressupostos distintos sobre o que significa a leitura literária na escola, o segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto a nono ano) tem padecido de uma falta de sistematização teórica e didática sobre essa prática de leitura. A concepção de literatura nesses quatro anos de escolaridade não parece estar clara, bem como são vagas as expectativas sobre as tarefas do professor e o desempenho dos alunos. (Dias; Souza, 2016, p. 70-71)

As autoras ressaltam que essa lacuna se manifesta desde a formação inicial dos professores, uma vez que as universidades ainda carecem de bases teóricas e práticas voltadas ao ensino de literatura. Nesse sentido, indicam três dimensões fundamentais a serem consideradas na didatização dessa prática:

[...] Uma didática da leitura do texto literário deveria passar, em primeiro lugar, pelo enfrentamento do texto pelo professor enquanto leitor. Em segundo lugar, pela percepção de que a abertura para o texto permite que o próprio texto “fale” e indique ao professor os passos a seguir na mediação. Em terceiro lugar, pelo reconhecimento do que se espera do nosso aluno a partir do exercício da leitura literária: uma apropriação efetiva da literatura como prática estética e social, o que envolve tanto o desenvolvimento de competências leitoras específicas, a partir de estratégias específicas, quanto à compreensão do que seja o pacto ficcional e o mecanismo de identificação. (Dias; Souza, 2016, p. 74).

A partir da reflexão das autoras, percebe-se que o desafio relacionado ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental ultrapassa a ausência de orientações curriculares consistentes, revelando também uma dimensão formativa que envolve o próprio trabalho docente. A ausência de uma base teórica e metodológica sólida para o ensino de literatura, perceptível desde a formação inicial dos professores, aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que contemplem a literatura em sua dimensão estética, ética e cultural, de modo a consolidar práticas que promovam o direito à leitura como experiência humana e formativa.

Com base nos cenários apresentados, esta pesquisa tem como objetivo investigar as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura literária no Brasil, com ênfase no Programa Nacional do Livro e do Material Didático *Obras Literárias* (PNLD Literário), nas edições de 2020 e 2024, tomando como universo empírico as escolas públicas que ofertam os anos finais do ensino fundamental no município de Paraíso do Tocantins. A pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por buscar compreender a realidade em sua complexidade, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos e a interpretação dos fenômenos em seus contextos específicos, conforme Chizzotti (2003, p. 78), “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” A escolha por esse tipo de pesquisa

justifica-se pela necessidade de analisar não apenas documentos oficiais que orientam as políticas públicas para a leitura, mas também as práticas docentes e o modo como estas dialogam com o que é previsto nos programas governamentais. A metodologia articula três dimensões complementares: pesquisa documental, pesquisa de campo e pesquisa-ação, que, integradas, permitiram analisar as políticas públicas para o livro e a leitura, bem como suas implicações no cotidiano da escola e na formação docente.

A pesquisa documental incidiu sobre leis, editais, resoluções e guias que regulamentam o PNLD Literário, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento Curricular do Tocantins (DCT) e das normativas que tratam da formação continuada para os professores. Nesse sentido, os documentos foram analisados não apenas em sua materialidade, mas como expressões de políticas e discursos que orientam o trabalho docente e a presença da literatura na escola. Conforme Cellard (2012), os documentos são fontes que “guardam a memória das instituições” e permitem ao pesquisador identificar continuidades, rupturas e silêncios na formulação das políticas.

A pesquisa de campo foi realizada entre 31 de agosto de 2023 e 24 de setembro de 2024, com coleta e produção de dados feita presencialmente mediante agendamento prévio nas instituições participantes. Participaram da pesquisa 33 profissionais da educação, entre eles dois servidores da Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins (SRE - Paraíso), responsáveis pelas áreas de Currículo de Língua Portuguesa e Diversidades – área em que o PNLD está inserido, um servidor da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC), encarregado pela coordenação do programa no estado, e 30 professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Esses docentes estavam distribuídos entre as oito escolas públicas estaduais do município de Paraíso do Tocantins, visitadas durante a etapa de observação *in loco* e aplicação dos questionários.

Essa etapa empírica teve como propósito compreender como as políticas públicas de leitura e literatura, especialmente o PNLD Literário 2020, se materializam nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas escolares. As visitas possibilitaram observar o uso do acervo literário recebido pelas instituições, as formas de organização dos espaços de leitura e a relação dos docentes com os materiais distribuídos pelo programa. A proximidade com o campo, conforme Gil (2008), permitiu apreender as percepções, os significados e as interpretações dos participantes sobre a política pública investigada, promovendo uma análise que articula os documentos oficiais às experiências vividas no cotidiano escolar.

O curso de formação continuada foi desenvolvido como desdobramento da pesquisa de campo, fundamentando-se nos princípios da pesquisa-ação, por enfatizar a participação ativa

dos envolvidos e promover um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. Segundo Thiollent (1986, p. 14), trata-se de “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em associação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Nesse sentido, a proposta buscou priorizar o debate sobre a leitura de literatura e a seleção de obras para o trabalho em sala de aula, com o objetivo de fortalecer a participação e a autonomia dos docentes, além de oferecer alguns subsídios teóricos que ampliassem as discussões sobre a política pública de leitura e a prática pedagógica. O curso foi intitulado “O PNLD Literário e a leitura de literatura na escola” e ocorreu entre 23 de abril e 20 de setembro de 2024, em dois encontros presenciais. O primeiro, realizado em 23 de abril, teve como tema “*A leitura literária na escola: mediação e desafios*” e contou com a participação de 45 profissionais da educação, entre professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, servidores lotados nas bibliotecas escolares e coordenadores da área de Linguagens. O segundo encontro, ocorrido em 20 de setembro, abordou o tema “*A leitura literária na escola: relatos de experiências*” e reuniu 35 participantes dos mesmos segmentos.

A interpretação dos dados foi orientada pela análise de conteúdo, conforme proposta por Franco (2005), que possibilita examinar criticamente os sentidos produzidos nos discursos e registros coletados, articulando-os ao contexto sociocultural da pesquisa. A partir dessas etapas, pesquisa documental, pesquisa de campo e curso de formação continuada, buscou-se compreender de que modo as políticas públicas de leitura, especialmente o PNLD Literário, têm se materializado nas práticas escolares e no trabalho docente. As ações desenvolvidas permitiram identificar as percepções e os desafios enfrentados pelos professores em relação à política pública, bem como promover reflexão acerca do ensino de literatura. Os resultados desta investigação são apresentados em cinco partes principais, além da introdução e das considerações finais, conforme detalhado a seguir.

A primeira parte contextualiza os primeiros passos político-sociais para a construção das políticas públicas de acesso ao livro e à leitura, até os programas, planos e leis atualmente vigentes que buscam garantir o acesso ao livro e à leitura no Brasil. Historicizar esse percurso permite compreender como a atuação do Estado na regulamentação dessas políticas varia conforme as suas prioridades. Em alguns momentos, essas ações são tratadas como relevantes, com ênfase na democratização do acesso, embora, muitas vezes, estejam vinculadas ao objetivo de formação de capital humano. Em outros, essas políticas são descontinuadas, cedendo espaço a outras prioridades governamentais. Essa oscilação reflete os interesses que moldam o

desenvolvimento das políticas culturais e educacionais no Brasil e evidencia a influência de aspectos econômicos e ideológicos nas decisões que determinam o acesso à leitura e ao conhecimento.

A segunda parte traz um estudo aprofundado sobre o PNLD Literário, especificando e discutindo as suas diretrizes. Para tanto, apresenta a implantação do programa, ainda como PNBE, seguido pelos conceitos sobre o PNLD Literário e pela análise dos editais de 2020 e 2024, os quais englobam a seleção dos livros literários destinados aos anos finais do ensino fundamental. Observa-se que, embora os editais apresentem pressupostos que indicam a seleção de livros literários com qualidade estética, voltados à fruição do estudante-leitor, há um descompasso nos critérios de seleção, em razão do direcionamento para o trabalho com textos baseados em temáticas com enfoques específicos, o que resulta em referência ao texto literário, porém com forte inclinação para produções de caráter informativo.

A terceira parte analisa como a literatura está inserida no contexto educacional brasileiro e no estado do Tocantins. Para tanto, apresenta inicialmente as transformações curriculares da educação básica que impactaram o deslocamento da autonomia da literatura como disciplina curricular, seguido da discussão sobre o conceito de currículo a partir dos estudos de José Gimeno Sacristán e Tomaz Tadeu da Silva, abordando posteriormente a forma como a literatura é tratada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Tocantins (DCT). A análise aponta para o esvaziamento da leitura de literatura no currículo nacional, bem como a concepção que iguala a literatura a um gênero textual, no currículo estadual.

A quarta parte apresenta o *locus* e a análise dos dados iniciais encontrados no contexto empírico da pesquisa. Está organizada em três subseções: a primeira caracteriza os participantes; a segunda analisa os dados obtidos junto à Superintendência Regional da Educação (SRE) e à Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC); e a terceira apresenta a análise dos dados coletados e produzidos nas escolas públicas de Paraíso do Tocantins. Os resultados indicam a insuficiência de direcionamento no processo de seleção dos livros do PNLD Literário 2020 em Paraíso do Tocantins, além de revelar o desconhecimento, por parte dos professores, quanto ao funcionamento do programa e às suas atribuições nesse processo.

A última parte apresenta a proposta do curso de formação continuada elaborada a partir da perspectiva do ensino de literatura, com ênfase na leitura de literatura e na seleção de obras para o trabalho em sala de aula, aspectos observados durante a coleta e produção de dados da pesquisa. O objetivo foi fortalecer a participação e a autonomia dos docentes, criando um

espaço de escuta para suas demandas e oferecendo algum referencial teórico que embasasse o debate voltado à futura seleção das obras. Para tanto, inicialmente, apresenta a formação continuada como um direito previsto na legislação nacional, dialogando sobre como ela se manifesta na prática escolar. Em seguida, aborda o desenvolvimento do curso proposto para a pesquisa, destacando os pressupostos teóricos e metodológicos aplicados, os relatos dos dois encontros presenciais e a avaliação realizada ao final do curso, por meio de questionário aplicado aos participantes.

Assim, ao refletirmos sobre o nosso papel enquanto pesquisadoras, compreendemos, em consonância com a autora argentina María Teresa Andruetto (2012, p. 70), que “[...] a literatura de um país não é feita só com escritores, mas também com pesquisadores, formadores e críticos, é feita, sobretudo, com leitores que, dialogando com as obras já escritas, vão construindo uma obra para o futuro.” Nessa perspectiva, o estudo aqui apresentado integra-se a esse diálogo social e busca contribuir para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à leitura e à literatura, de modo que os estudos literários sejam valorizados nos processos educacionais para que o acesso à literatura seja, de fato, democratizado.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL

A contradição nos programas de incentivo à leitura começa a se apresentar quando eles surgem da necessidade que os setores associados à produção do livro têm de ampliar o mercado em benefício exclusivo de seus próprios interesses, o que conduz à necessidade de formar um público de consumidores de um bem cultural que, em si mesmo, constitui uma ferramenta de reflexão e, portanto, de mudança. (Silvia Castrillón)

No Brasil, a presença do livro no ambiente escolar foi motivada pela necessidade de suprir demandas de material didático, atendendo às exigências de instrução formal que surgiram mesmo antes das primeiras políticas educacionais. Contudo, antes de integrar o cenário educacional, o livro já desempenhava um papel significativo no contexto cultural urbano, acessível de forma restrita em bibliotecas e centros culturais frequentados por determinados setores sociais. Dentro desse contexto, nas primeiras décadas do século XX, iniciativas sociais e de caráter privado, como a do escritor e editor Monteiro Lobato, buscaram reduzir o custo do papel e, com isso, o acesso ao livro gradualmente passou a integrar as políticas governamentais, até se consolidar como uma política de Estado. Um exemplo atual dessa trajetória é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

É importante destacar, conforme Dalvi (2018b), que as políticas públicas são ações governamentais que coordenam processos, agentes e recursos para atingir objetivos socialmente relevantes e politicamente definidos. Elas são baseadas em escolhas ideológicas sobre o tipo de sociedade desejada e envolvem a identificação de necessidades, o reconhecimento de sua relevância social, o estabelecimento de metas para atendê-las, a definição de como e por quem serão realizadas e o acompanhamento e avaliação, que podem ser mantidas ou modificadas conforme necessário.

Ao estudar o percurso do acesso ao livro e à leitura no Brasil, observamos que esse tema tem sido marcado por políticas públicas, tanto na esfera cultural quanto na educacional, iniciado desde a implantação do Instituto Cayrú. Assim, esta seção apresenta os primeiros passos das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil a partir do século XX, além dos programas, políticas e leis que buscam promover o acesso à leitura em vigência, sem desconsiderar o contexto político e social em que foram implementadas. O objetivo não é realizar uma análise aprofundada das políticas atuais, mas sim destacar que, em um cenário de crescente mobilização e demanda por transformações na área da leitura, torna-se relevante estudar os programas específicos voltados para uma das instituições mais presentes na vida dos brasileiros e com potencial para promover o acesso e as práticas de leitura: a escola.

Historicizar esse percurso permite compreender como a atuação do Estado na regulamentação das políticas para o livro e a leitura varia conforme as suas prioridades. Em alguns momentos, essas ações são tratadas como relevantes, com ênfase na democratização do acesso, embora, muitas vezes, estejam vinculadas ao objetivo de formação de capital humano. Em outros, essas políticas são descontinuadas, cedendo espaço a outras prioridades governamentais. Essa oscilação reflete os interesses que moldam o desenvolvimento das políticas culturais e educacionais no Brasil e evidencia a influência de aspectos econômicos e ideológicos nas decisões que determinam o acesso à leitura e ao conhecimento.

Assim, como base teórica para o desenvolvimento desta seção, foram consideradas pesquisas sobre programas e políticas públicas de leitura, realizadas por autores como Clarice Alves de Araújo (2015), Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro Silva (2014), Aníbal Bragança (2009), Antonio Deusivam de Oliveira e Rosália Maria Netto Prados (2015), entre outros, além das legislações brasileiras que regulamentam esses programas.

2.1 A constituição das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil a partir do século XX

Ao refletir sobre as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no cenário nacional ao longo do século XX, percebe-se que, embora as discussões tenham ganhado força nas décadas de 1920 e 1930, motivadas pela organização escolar e pelos conteúdos a serem ensinados, conforme Vale (2019, p. 34), “nas décadas de 20 e 30, houve significativas discussões no campo da educação; foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha como meta ‘reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade do seu tempo’ [...]”, o desenvolvimento do mercado editorial também exerceu influência ao viabilizar a impressão de livros em condições mais acessíveis.

Nesse contexto, ainda em maio de 1918, o escritor e empresário Monteiro Lobato decidiu investir no setor editorial, fundando a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, que se tornou relevante na história editorial do Brasil, embora tenha falido alguns anos depois. Conforme Bragança (2009), além de sua atuação como editor, Lobato se destacou por sua disposição em dialogar com o poder público, expressando preocupação com a situação do livro no Brasil e denunciando a ignorância generalizada, afirmando que o livro era o único meio capaz de combatê-la. Para ele, a cultura só poderia prosperar com a distribuição de livros a preços acessíveis, que elevassem o nível intelectual das massas.

Além disso, Monteiro Lobato participou ativamente das discussões sobre a política tributária relacionada ao papel utilizado na produção de livros, reivindicando a redução de impostos, pois o alto custo comprometia o acesso à leitura. Na época, o Brasil lidava com uma produção de papel limitada e cara, enquanto as indústrias buscavam proteção do governo contra a importação. Nesse contexto, os editores de jornais, considerados mais influentes, obtiveram isenções fiscais, benefício que Lobato também almejava para o segmento editorial.

No entanto, as políticas públicas para o livro e a leitura só começaram a se desenvolver com a criação do Instituto Cayrú, que tinha como objetivo consolidar o conhecimento brasileiro em uma enciclopédia nacional, fortalecendo a identidade cultural e científica do país. Meses depois, ele foi substituído e ampliado pela fundação do Instituto Nacional do Livro (INL) e pelo estabelecimento de programas de incentivo à leitura e à produção de livros, em 1937, embora sua atuação estivesse profundamente influenciada pelos contextos políticos autoritários do Estado Novo e, posteriormente, da Ditadura Militar. O INL tinha como objetivos:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (Brasil, 1937, art. 2).

O INL não conseguiu finalizar todos os projetos propostos, especialmente aqueles de grande envergadura, como a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. No entanto, as publicações de obras raras e o fortalecimento das bibliotecas públicas, desenvolvidas para o acesso à informação e para a valorização da literatura nacional, sinalizaram importantes conquistas da instituição. “A preocupação do Instituto concentrou-se, portanto, na ampliação do quantitativo de bibliotecas e acervos, em detrimento da oferta ao leitor de mediação adequada para o acesso ao livro e o desenvolvimento dos hábitos de leitura” (Medeiros; Almeida; Vas, 2014, p. 45).

Bragança (2009) evidencia que o INL nasceu num contexto desfavorável para a promoção da leitura e da cultura letrada. A predominância da oralidade, reforçada pelos meios de comunicação de massa, e a falta de políticas eficazes de alfabetização colocaram o instituto diante de desafios significativos. Enquanto os países europeus já possuíam sistemas educacionais consolidados e movimentos de alfabetização que fomentavam a cultura letrada, o Brasil ainda estava em processo de construção dessas bases.

Poucos meses após o surgimento do INL, o Conselho Nacional de Cultura (CNC) foi criado por meio do Decreto-Lei nº 526, de 1º de julho de 1938 para atuar como um órgão de cooperação do Ministério da Educação e Saúde, com a função de coordenar todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento cultural realizadas pelo Ministério ou sob seu controle e influência. De acordo com o Decreto-Lei nº 526 (Brasil, 1938), as principais competências do CNC eram: a) Realizar um balanço das atividades culturais, públicas ou privadas, em todo o país, visando delinear os tipos de instituições culturais e estabelecer diretrizes para sua ação, de modo a maximizar seu aproveitamento; b) Sugerir aos poderes públicos medidas para ampliar e aperfeiçoar os serviços mantidos para a realização de atividades culturais; c) Estudar a situação das instituições culturais privadas para opinar sobre as subvenções que deveriam ser concedidas pelo governo federal.

Em dezembro de 1938, o governo Vargas instituiu o Decreto-Lei nº 1.006, que apresentava um conjunto de políticas públicas destinadas a estruturar o sistema educacional brasileiro e promover a cultura nacional. Embora apresentasse características autoritárias, essa legislação estabeleceu bases para a organização dos materiais didáticos, o que influenciaria futuras políticas educacionais e de fomento à leitura. Em seu Artigo 9º, o decreto criou, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático. Ao regulamentar a produção e o uso de livros didáticos, o decreto buscava assegurar que os estudantes tivessem acesso a conteúdos considerados “apropriados pelo Estado”, contribuindo para a formação de cidadãos alinhados com os valores nacionais propostos pelo governo da época.

Bragança (2009) destaca que, embora a instrução escolar tenha sido formalmente imposta como obrigatória e gratuita, surgiu a questão de como fornecer os materiais didáticos necessários, especialmente aos alunos de famílias carentes, sem aumentar os gastos públicos. Nesse contexto, o Decreto-Lei nº 1.006 definiu a estratégia a ser utilizada:

[...] através da criação de “caixas escolares”, que deveriam receber uma “contribuição módica e mensal” dos alunos, cujos pais, na matrícula, “não aleguem ou não possam alegar escassez de recursos”. Seria então com os fundos criados pelas contribuições particulares às «caixas escolares» que receberiam as “crianças necessitadas” os “livros didáticos indispensáveis ao seu estudo”. (Bragança, 2009, p. 230, grifo do autor).

É importante destacar, conforme Oliveira e Prados (2015), que o início do século XX foi marcado pelo declínio das oligarquias agrárias e pelo surgimento da indústria. Nesse contexto, começaram a emergir as relações de poder entre a classe trabalhadora e os industriais. Getúlio Vargas instituiu órgãos políticos com o objetivo de regular as “relações de trabalho no país, buscando transformar a luta de classes em colaboração de classes, e o impulso à construção

do Estado social” (Behring; Boschetti, 2006, p. 106 *apud* Oliveira; Prados, 2015). Foi durante este período, considerado como a introdução da política social no Brasil, que foram elaboradas a Constituição de 1937 e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943.

Após o fim do Estado Novo, foi promulgada a Constituição de 1946, assegurando aos cidadãos o direito à educação e à cultura. Em seu Artigo 169, a Constituição estabelece os recursos destinados para essa finalidade e um investimento contínuo na educação, reconhecendo-a como prioridade nacional. No Artigo 171, determina que os Estados e o Distrito Federal são responsáveis por organizar seus sistemas de ensino, sendo que a União cooperará com auxílio financeiro para o desenvolvimento desses sistemas, especialmente no ensino primário, por meio do respectivo Fundo Nacional. A lei ainda prevê, em seu Artigo 5º, inciso XV, alínea d, que cabe ao governo federal legislar sobre as “diretrizes e bases da educação” (Brasil, 1946).

De acordo com Corrêa e Doro (2023), no mesmo período da aprovação da Constituição, foi inaugurada a Câmara Brasileira do Livro (CBL) como uma solução para promover o crescimento da indústria editorial. Baseada nas ideias de Monteiro Lobato, a CBL desenvolveu estratégias para facilitar o acesso à produção de livros. Como parte dessas iniciativas, foi garantida a isenção dos direitos de importação sobre o papel destinado à fabricação de livros, tornando o processo mais acessível.

Em 1953, em meio aos debates contínuos e à necessidade de avançar na legislação educacional, o governo federal reorganizou seus ministérios, desmembrando o Ministério da Educação e Saúde e criando o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa mudança administrativa representou um esforço para dar maior atenção às questões de educação e cultura, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento nacional.

Em 1960, o então presidente Juscelino Kubitschek instituiu a Campanha Nacional do Livro (CNL) por meio do Decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960. Conforme o Artigo 1º do decreto: “Ficam instituída a Campanha Nacional do Livro (CNL), a cargo do Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação e Cultura” (Brasil, 1960, art. 1). A CNL tinha como objetivos elevar o nível cultural brasileiro por meio da difusão e divulgação do livro em todo o território nacional; aprimorar a produção literária no país, incentivando a qualidade das obras publicadas; e promover o conhecimento e a propaganda do livro nacional no exterior, em colaboração com a Biblioteca Nacional (Brasil, 1960).

Durante o governo JK, o principal destaque do INL foi a criação da *Revista do Livro*, que impulsionou a publicação de duas novas séries na Biblioteca de Divulgação Cultural, abordando temas literários e questões brasileiras. Nesse período, o governo também incentivou

a indústria gráfica nacional, reduzindo os custos de papel e impressão, isentando impostos do setor livreiro e oferecendo tarifas postais reduzidas para o envio de livros. Até o início da década de 1960, houve um aumento significativo na produção e distribuição de materiais educacionais no Brasil; no entanto, devido à falta de uma política educacional específica para as minorias, esses livros e materiais, mesmo sendo vendidos a preço de custo nas cooperativas escolares ou distribuídos por postos espalhados pelo país, apresentavam grande dificuldade de acesso para a população mais pobre. (Corrêa; Doro, 2023).

Em 1961, durante o breve governo do presidente Jânio Quadros, foi promulgado o Decreto nº 51.223, de 22 de agosto, que criou o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Este decreto representou um marco significativo nas políticas públicas voltadas para a organização e promoção das bibliotecas no país. O SNB foi estabelecido com as finalidades de incentivar as diferentes formas de intercâmbio bibliográfico entre as bibliotecas do país, promovendo a troca de informações e recursos para ampliar o acesso ao conhecimento em âmbito nacional; estimular a criação de bibliotecas públicas, com ênfase especial na formação de sistemas regionais de bibliotecas, visando a descentralização e o fortalecimento das redes de bibliotecas em todo o território brasileiro; colaborar na manutenção dos sistemas regionais de bibliotecas, oferecendo suporte técnico e operacional para garantir seu funcionamento eficiente e contínuo; e promover o estabelecimento de uma rede de informações bibliográficas que service a todo o território nacional, facilitando o acesso a dados e recursos informacionais para estudos e pesquisas (Brasil, 1961).

Após a renúncia de Jânio Quadros, já no governo de João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Ainda que de forma tímida, trouxe avanços no que diz respeito às diretrizes para a educação, que até então eram organizadas pelos estados, sem um alinhamento curricular e organizacional na esfera nacional. Já a segunda versão da LDB foi promulgada durante o regime militar (1964–1985), em um contexto de centralização política e de restrição das liberdades democráticas. A legislação refletia as diretrizes do governo autoritário, que procurava alinhar a educação às exigências econômicas ao modelo desenvolvimentista vigente. Essa orientação resultou na concentração do controle estatal sobre o sistema educacional e na priorização da formação técnica, impactando na liberdade acadêmica e na formação crítica dos estudantes.

Convém destacar que, durante a ditadura no Brasil, o governo restringiu, ou, em vários casos, eliminou, os direitos políticos e civis da população. Segundo Corrêa e Doro (2023), durante o governo militar houve a implementação de um convênio entre o Ministério da

Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)¹ para fornecer 51 milhões de livros didáticos aos alunos das escolas públicas do Brasil, o que levou a substituição da Campanha Nacional de Material de Ensino pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), estabelecida pela Lei nº 5.237, de 2 de outubro de 1967 que tinha como finalidade:

[...] assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º Graus, constituindo seus objetivos básicos:
 I - a melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção;
 II - a coordenação da política de assistência educacional, bem como o desenvolvimento de estudos visando a subsidiar a sua formulação;
 III - o apoio à administração dos serviços de assistência educacional dos sistemas de ensino. (Brasil, 1967, art. 3).

Além da FENAME, foi instituída a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático através do Decreto nº 59.355 de 4 de outubro de 1966, resultado de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a USAID. O principal objetivo dessa Comissão, segundo o então governo, era reduzir a evasão escolar, que ocorria devido aos altos preços dos livros didáticos. As atividades eram realizadas em duas etapas: a primeira envolvia a distribuição de livros por meio de bibliotecas-amostra, enquanto a segunda consistia na entrega de livros para o uso dos alunos (Comissão [...], 2024).

Ainda conforme Corrêa e Doro (2023), partir da década de 1970, a FENAME começou a fornecer material escolar e livros didáticos para todas as regiões do Brasil, uma vez que o governo federal priorizou a criação de bases para uma década de desenvolvimento. Contudo, em 1982, os postos de distribuição da FENAME foram encerrados, e em 1985 foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em sua substituição.

O fim da Ditadura Militar, em 1985, marcou a redemocratização do país, fortalecendo o desenvolvimento da cultura e de políticas voltadas à ampliação dos direitos civis e sociais, que foram definidos através da Constituição de 1988. Nesse processo histórico, o ano de 1979 marcou o fim do bipartidarismo, imposto pelo governo ditatorial desde 1965, resultando na criação de novas agremiações políticas representativas de distintos setores da sociedade. Mesmo sob um regime ainda autoritário, mas que já se encaminhava para o declínio, o

¹A USAID (*United States Agency for International Development*) é a agência de cooperação internacional dos Estados Unidos, cuja atuação no Brasil, especialmente a partir da década de 1960, esteve vinculada ao apoio a reformas educacionais inspiradas no modelo tecnicista. Conforme Saviani (2013), a influência de organismos internacionais no contexto da ditadura militar contribuiu para a implementação de políticas voltadas à racionalização do ensino, à formação de mão de obra e ao ajustamento da escola às demandas do mercado.

movimento das “Diretas Já”, em 1984, mobilizou milhares de pessoas nas ruas, manifestando a pressão popular pelo retorno ao Estado Democrático de Direito. Apesar dessa mobilização, as eleições presidenciais daquele ano foram realizadas de forma indireta, por meio do Colégio Eleitoral, composto, à época, por deputados federais e senadores, resultando na vitória de Tancredo Neves sobre o candidato apoiado pelo regime militar, Paulo Maluf, ambos civis. Tancredo, contudo, faleceu antes de tomar posse, sendo substituído por seu vice, José Sarney, em março de 1985, colocando fim ao período de 21 anos de Ditadura Militar no Brasil. A promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme Castro e Ribeiro (2009), consolidou esse processo, ao assegurar direitos como saúde, educação, habitação, assistência social e previdência. Entretanto, a década também ficou marcada pelos altos índices inflacionários e pelas graves dificuldades econômicas que acompanharam o período final da ditadura até a implantação do Plano Real em 1994.

Nesse contexto da redemocratização, duas legislações se destacam: a Lei nº 7.505, de 20 de junho de 1986, conhecida como Lei Sarney, que visava incentivar a participação do setor privado no financiamento de atividades artísticas e culturais; e a Lei nº 7.624, de 5 de novembro de 1987, que vinculou a Biblioteca Nacional e o Instituto Nacional do Livro à Fundação Pró-Leitura, esta última sendo uma entidade pública com personalidade jurídica de direito privado, que tinha como função promover ações destinadas à disseminação do livro e ao estímulo à leitura.

Conforme Oliveira e Prados (2015), na década de 1990, o Brasil foi governado por administrações que adotaram políticas neoliberais. Fernando Collor de Melo foi o primeiro a introduzir essas práticas no país, seguido por Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, que deram continuidade a essa abordagem. As medidas implementadas por esses governos tinham como objetivo reduzir a participação do Estado, o que prejudicou o desenvolvimento das políticas públicas sociais.

Em 1990, por meio da Lei nº 8.209, o presidente Fernando Collor encerrou as atividades da Fundação Nacional Pró-Leitura e do Instituto Nacional do Livro, estabelecendo o Departamento Nacional do Livro, que passou a ser subordinado à Biblioteca Nacional. A Lei Sarney foi revogada e substituída pela Lei Rouanet (Lei nº 8.313/91), que instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), com o objetivo de captar recursos financeiros para o setor cultural, ampliando as possibilidades de financiamento para projetos culturais e permitindo que pessoas físicas e jurídicas deduzissem parte do valor investido em cultura de seus impostos.

O período conhecido como "era Collor" marca um ponto de inflexão significativo na história econômica e política do Brasil, caracterizado pela adoção de políticas neoliberais que buscavam modernizar a economia e reduzir a intervenção do Estado. As medidas implementadas durante o governo, como a abertura da economia ao capital internacional e a privatização de empresas estatais, resultaram em profundas transformações sociais e econômicas, “iniciava-se com esse governo um desmonte no país de toda estrutura montada ao longo de muitos anos” (Oliveira; Prados, 2015, p. 102).

A privatização, em particular, gerou debates acalorados sobre a perda de controle estatal nos setores essenciais e a consequente desproteção das populações que dependiam dos serviços públicos. Essa mudança não apenas afetou a estrutura econômica, mas também alterou o papel do Estado na sociedade, que passou a ser visto mais como regulador do que como produtor.

Após a implementação do Plano Real em 1994 e a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência, como arquétipo do neoliberalismo, consolidou-se “a redução da participação do Estado no campo econômico e social e a abertura da economia ao mercado mundial [...]” (Oliveira; Prados, 2015, p. 102). A aprovação de reformas constitucionais pelo Congresso visava legitimar essas mudanças e garantir um ambiente favorável às novas diretrizes.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma do Estado, que havia sido iniciada na gestão de Fernando Collor de Mello, foi efetivada. Nesse contexto, foi estabelecido o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), liderado pelo então ministro Bresser-Pereira. Um dos principais objetivos do MARE era definir o papel do Estado e abordar a crise que o Brasil enfrentava. A partir do início da década de 1990, o Estado passou a assumir novas funções, incluindo a regulação da economia, e deixou de ser um produtor, especialmente com as privatizações das empresas estatais (Oliveira; Prados, 2015).

Nesse contexto, cabe refletir sobre a influência do Banco Mundial na política educacional brasileira. Segundo Rogéria Alba (2019), em estudo sobre a mercantilização da educação no Brasil, as políticas do Banco Mundial influenciaram de modo significativo os Planos Nacionais de Educação. O Banco Mundial iniciou suas atividades no Brasil na década de 1960, investindo inicialmente em setores como energia, transporte e indústria pesada. A partir dos anos 1970, declarou maior interesse pela educação, enxergando-a como um meio de combater a pobreza, segundo ótica própria. Na década de 1980, a educação tornou-se uma das suas principais áreas de atuação, especialmente durante a crise da dívida externa, quando países periféricos passaram a adotar o discurso neoliberal emergente. Nesse período, o Banco Mundial atuou não apenas como financiador, mas também como conselheiro na formulação de políticas

educacionais, promovendo reformas que incluíram a privatização de serviços educacionais, a introdução de sistemas de avaliação e a promoção da educação a distância. Suas orientações para a educação no Brasil englobam a universalização do ensino fundamental, a expansão do setor privado no ensino superior e a adoção de políticas de eficiência e eficácia, estendendo a educação, na prática, os ideais de Estado mínimo e formação de mão-de-obra para o trabalho.

Assim, ao longo desse percurso histórico, observa-se que as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil foram moldadas por contextos políticos, econômicos e ideológicos distintos. Desde as primeiras iniciativas do Instituto Nacional do Livro, ainda na década de 1930, até as reformas estruturais promovidas sob a influência das agendas neoliberais e dos organismos internacionais nas décadas finais do século XX, o que se nota é a oscilação entre ações voltadas à democratização do acesso à cultura escrita e medidas que submeteram tais políticas à lógica econômica. As tentativas de ampliação do acesso ao livro e de fortalecimento das bibliotecas públicas, ainda que representassem avanços, estiveram frequentemente condicionadas às circunstâncias políticas e às concepções de Estado predominantes em cada período. É importante destacar, ainda, nesse percurso histórico, a presença do mercado editorial nas políticas de fomento à leitura, moldando a própria concepção de livro e de leitor no país. O exemplo de Monteiro Lobato, que aliou a defesa do livro como instrumento de formação nacional à sua atuação como editor e empresário, demonstra como a produção editorial esteve entrelaçada às políticas culturais e educacionais, antecipando a relação de interdependência entre o poder público e o setor privado que marcaria as décadas seguintes.

Com a ascensão de governos populares, como os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no início do século XXI, ainda que sob forte influência das orientações do mercado internacional, as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura ganharam novo impulso, ampliando seu alcance e os investimentos. Apesar dos avanços na formulação e na implementação dessas políticas, observa-se que muitas delas permanecem permeadas por concepções privadas sobre a educação, o que indica a continuidade de tensões entre o interesse público e as dinâmicas do mercado, aspecto que será aprofundado na próxima subseção.

2.2 Panorama atual das políticas públicas, programas e planos de leitura no Brasil

Nas últimas décadas, especialmente no campo educacional, o papel do Estado brasileiro passou por transformações significativas, deixando de atuar como promotor direto das políticas sociais para assumir uma função reguladora, em consonância com as orientações do capitalismo

global. Como discutido na seção anterior, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o país consolidou a adoção do modelo neoliberal, alinhando-se assim ao chamado *Consenso de Washington*², o que implicou em processos de privatização, flexibilização das regulações e retração do Estado nas políticas públicas. Essas medidas transferiram à sociedade civil parte das responsabilidades antes atribuídas ao poder público e fortaleceram a lógica da responsabilização individual, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais.

Clarice de Araújo (2015), em estudo acerca dos percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (PROLER) entre 1992 e 2012, observa que a educação brasileira, especialmente a partir dos anos 90, foi influenciada por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Esses organismos sugeriram reformas educacionais para alinhar o Brasil às necessidades do mercado global e promover o desenvolvimento econômico. As políticas educacionais brasileiras foram orientadas para atender às recomendações desses organismos, priorizando a formação de capital humano e a melhoria da qualidade da educação básica, segundo a ótica do capital. A OCDE, por exemplo, enfatizou a necessidade de qualificação mínima para a empregabilidade e a formação para o trabalho. Essas influências resultaram em uma série de reformas e programas educacionais, como o PROLER, que visava melhorar os índices de leitura e alfabetização no país.

Segundo Antoniêta Mírian Silva (2014), em estudo que aborda o discurso da democratização do acesso à leitura nas políticas públicas brasileiras, as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização, as reformas educacionais buscaram fortalecer os vínculos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado, eximindo de críticas as estruturas sociais e mantendo uma ideologia capitalista de investimento em indivíduos transformados pelas políticas públicas educacionais. Ainda segundo a autora, a institucionalização de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) exemplifica essa mercantilização. Neles, o Estado assume o papel de provedor de materiais didáticos, fomentando o mercado editorial e atendendo aos interesses do capital. Nesse contexto, a leitura é promovida não apenas como um direito, mas como um fator necessário para a melhoria da produtividade e da eficiência econômica.

² Segundo Bresser-Pereira (2010), o Consenso de Washington foi um conjunto de políticas econômicas propostas nos anos 1980 para países em desenvolvimento, focando na liberalização econômica, privatização e desregulação, visando alinhá-los ao modelo neoliberal global.

A partir desse contexto, esta subseção apresenta os programas e políticas atuais de incentivo à leitura, fundamentando-se nas legislações que o instituem e em pesquisas relevantes sobre o tema. O objetivo é compreender o alcance dessas iniciativas, observando, quando possível, seu impacto na promoção da leitura.

2.2.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura foi instituído pelo Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, junto ao Ministério da Cultura. Seus objetivos são promover o interesse pela leitura em âmbito nacional, estruturar uma rede de projetos externos para consolidar práticas leitoras de forma contínua e criar condições de acesso ao livro (Brasil, 1992, art. 2). Segundo Araújo (2015),

O PROLER, enquanto Programa de Incentivo à Leitura, surge no momento histórico em que o Brasil aspira adentrar o rol dos países desenvolvidos, que pretende modernizar-se, sendo, portanto, uma necessidade tanto política quanto da real necessidade do povo brasileiro. E, nesse sentido o PROLER é um dos recursos a contribuir para a transformação do quadro social. (Araújo, 2015, p. 34).

Ainda de acordo com a autora, o programa originou-se de uma pesquisa que avaliou os últimos cem anos de educação para a leitura no Brasil, com destaque para o papel do Estado durante o período republicano. A pesquisa foi coordenada pela Prof.^a Eliana Yunes, então integrante da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) e pesquisadora da PUC-Rio. O estudo concluiu que, apesar de haver campanhas e iniciativas de incentivo à leitura, a ausência de uma política consistente e a falta de formação de professores leitores limitaram o sucesso das ações. Com base nessas contribuições, Yunes apresentou ao Legislativo o “Anteprojeto para uma Política Nacional de Incentivo à Leitura”, que serviu como base para a transformação do PROLER em um programa nacional. A intenção era que o PROLER deixasse de ser uma iniciativa isolada e se tornasse uma política pública contínua de incentivo à leitura, abrangendo não apenas as escolas, mas toda a sociedade.

A Casa da Leitura tornou-se o Centro de Documentação, Referência e Práticas Leitoras do PROLER. Sob a liderança de Eliana Yunes, houve uma ampliação das ações para incluir a formação de recursos humanos, evitando abordagens antigas baseadas em treinamentos estereotipados e ações isoladas. O foco passou a ser o desenvolvimento de leitores e a promoção de uma cultura de leitura nas escolas. Para tanto, foram criados cinco módulos de capacitação,

chamados “Encontros de Leitura”, que variavam desde a sensibilização para a leitura até a expressão por meio da escrita.

Atualmente, o programa é formado por Comitês que atuam na implementação de atividades de práticas leitoras, na formação de agentes de leitura e na valorização e utilização de bibliotecas públicas e escolares com base em um Termo de Cooperação Técnica firmado entre a instituição interessada e a Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Desde a adoção do novo formato, em que os Comitês Regionais desenvolvem iniciativas locais a partir de temas anuais fornecidos pela FBN, o programa articula parcerias com municípios, governos estaduais e universidades, e já realizou ações em mais de 350 municípios, com destaque para Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Goiás.

2.2.2 Política Nacional do Livro – “Lei do livro”

A instituição da Política Nacional do Livro, em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representou um marco importante nas políticas culturais e educacionais brasileiras. Conforme destaca Patrícia Batista (2021), em estudo sobre a agenda 2030 e bibliotecas públicas: implicações para a formação de leitores, foi nesse momento que se consolidou a compreensão de que a cultura deveria ocupar espaço efetivo nas políticas públicas e nos investimentos do Estado. A chamada Lei do Livro (Lei nº 10.753/2003) redefiniu o papel do livro no país, retirando-o da condição de material permanente e reconhecendo-o como bem cultural de primeira necessidade, vinculado ao direito de acesso à educação, à leitura e à informação. Em seu artigo 1º, a lei enfatiza o livro como meio insubstituível para a difusão da cultura, o fomento à pesquisa e a melhoria da qualidade de vida, além de buscar garantir o acesso universal à leitura,

- I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - o livro é o 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, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;
- X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;
- 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, 2003a, art. 1).

Embora represente um avanço importante ao reconhecer o livro como direito cultural e instrumento de cidadania, a lei também revela contradições. Ao mesmo tempo em que reforça a função social do livro como bem público, dialoga diretamente com interesses do mercado editorial, aproximando-se de uma lógica mercadológica que pode limitar sua efetividade na inclusão cultural. A democratização do acesso, portanto, torna-se relativa, pois nem sempre se traduz em universalização, mas em estímulo à circulação do livro enquanto mercadoria.

É importante ressaltar que a efetividade da lei depende diretamente de uma implementação contínua e adequadamente financiada. A falta de recursos e a descontinuidade de programas de incentivo à leitura comprometem o alcance das metas propostas. A desigualdade regional no acesso a livrarias, bibliotecas e acervos literários reflete as barreiras estruturais persistentes que dificultam a difusão da leitura em todo o território nacional.

2.2.3 Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL

O Plano Nacional do Livro e Leitura foi instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, como desdobramento dos compromissos assumidos pelo Brasil na Declaração de Santa Cruz de La Sierra e em continuidade ao Ano Ibero-Americano da Leitura, o Vivaleitura, ocorrido em 2005, cuja proposta foi transformar a mobilização em torno da leitura em uma política pública permanente. A Portaria Interministerial de nº 1442, publicada em 10 de agosto de 2006, dispõe que o Plano tem por finalidade “assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. (Brasil, 2006a, Art.1)

Segundo o Ministério da Cultura, o Plano busca:

[...] criar condições necessárias e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte do Estado em suas diferentes esferas de governo e também por parte das múltiplas organizações da sociedade civil, lastreada em uma visão republicana de promoção da cidadania e inclusão social e

segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de um projeto de nação que suponha uma organização social mais justa. (Brasil, 2010, p. 49).

O Plano, apesar de não estar ligado diretamente à escola, está estruturado em quatro eixos principais, a) democratização do acesso, que trata da expansão e modernização de bibliotecas públicas, comunitárias e escolares, incluindo acervos digitais e materiais acessíveis, e da criação de novos espaços de leitura; b) fomento à leitura e formação de mediadores, que foca na capacitação de mediadores e em projetos sociais para promover a leitura, além de incentivar pesquisas sobre hábitos de leitura; c) valorização institucional da leitura, que busca transformar a leitura em uma política de Estado, promovendo campanhas de conscientização e a criação de planos de leitura em diferentes esferas governamentais; d) desenvolvimento da economia do livro, apoia a cadeia produtiva do livro, oferecendo financiamento a editoras e livrarias, além de estimular a exportação e tradução de obras brasileiras (Brasil, 2010). Como observado nas citações apresentadas, os propósitos avançam em relação às políticas anteriores no quesito de expansão das bibliotecas e na valorização institucional da leitura. Contudo, o Plano apresenta lacunas significativas ao não prever a presença de profissionais qualificados para a gestão desses espaços, conforme estabelecem a Lei nº 4.084/1962 e a Lei nº 9.674/1998, que regulamentam o exercício da profissão de bibliotecário. Esta última, em seu § 30, prevê que bibliotecas públicas situadas em municípios com até dez mil habitantes e acervo inferior a duzentos exemplares podem funcionar sob a supervisão de um técnico em biblioteconomia, devidamente registrado no Conselho Regional de Biblioteconomia. Ao propor a formação de mediadores de leitura sem considerar essa estrutura profissional, o PNLL acaba por transferir a responsabilidade de gestão dos espaços de leitura a agentes não especializados. Além disso, o incentivo explícito à cadeia produtiva do livro evidencia a permanência da lógica de mercado, reafirmando o livro não apenas como bem cultural, mas também como mercadoria inserida em uma economia editorial consolidada.

O documento esclarece que os eixos e linhas de ação apresentados não se trata “de um conjunto de iniciativas e ações a serem efetivadas pelo Governo Federal” (Brasil, 2010, p. 50). O objetivo é delinear e sistematizar essas ações, oferecendo diretrizes claras para que diversas instituições e entidades da sociedade possam planejar e executar suas atividades, com foco nas prioridades do setor e evitando a dispersão de recursos. Além disso, afirma que “as ações e projetos inscritos no PNLL devem ser autossustentáveis por orçamentos de seus promotores, sejam eles públicos ou privados” (Brasil, 2010, p. 59). Portanto, fica claro que o Governo delega a função a setores privados.

Assim, observa-se que o objetivo do PNLL é assegurar a democratização do acesso ao livro e fomentar a leitura na perspectiva de fortalecer a cadeia produtiva do livro. Além disso, busca integrar a produção intelectual ao desenvolvimento da economia nacional, ampliando a compreensão da leitura como atividade de impacto econômico, para além de sua dimensão cultural. Nesse sentido, conforme os estudos de Castrillón (2011), ainda que situados na realidade colombiana, evidencia-se a contradição entre o interesse econômico e a dimensão crítica que a leitura pode proporcionar.

A contradição nos programas de incentivo à leitura começa a se apresentar quando eles surgem da necessidade que os setores associados à produção do livro têm de ampliar o mercado em benefício exclusivo de seus próprios interesses, o que conduz à necessidade de formar um público de consumidores de um bem cultural que, em si mesmo, constitui uma ferramenta de reflexão e, portanto, de mudança. Dessa contradição resulta, então, o impulso por campanhas que apresentam o livro desprovido de todo poder de pensamento e, portanto, de transformação social. (Castrillón, 2011, p. 56-57)

No caso brasileiro, enquanto há esforço de democratizar o acesso ao livro, as iniciativas apontam para ampliação do mercado editorial em nome da garantia de distribuição, e, por isso, é importante considerar a possibilidade de o livro ser visto como mais um objeto de consumo. Nesse cenário, as campanhas de incentivo à leitura podem perder de vista a dimensão reflexiva desse ato. Ao invés de formar um público leitor que desenvolva senso crítico e autonomia, há o risco de apresentar o livro como um bem cultural desvinculado de reflexão, limitado pela lógica do mercado.

Lidiane Gomes (2020), em estudo sobre as linhas e entrelinhas do Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL (2003-2018), observa que, embora o Plano tenha sido criado com o objetivo de democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas, sua efetividade é limitada, pois permite a atuação do mercado e da iniciativa privada. Na prática, o acesso à leitura muitas vezes se resume ao livro como mercadoria, refletindo interesses econômicos e mercadológicos. Dessa forma, a democratização do acesso à leitura não se concretiza plenamente devido às diversas contradições da sociedade capitalista.

Em 2024, através do Decreto nº 12.166 (Brasil, 2024a), houve uma reestruturação do Plano com a alteração da sua vigência e do eixo 4, conforme o Art. 3º e 4º:

O Ministério da Cultura e o Ministério da Educação elaborarão o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, nos termos do disposto no art. 4º da Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, com duração de dez anos e preferencialmente em ciclos concomitantes com o Plano Nacional de Cultura e o Plano Nacional de Educação, com as metas, as linhas de ação e as ações necessárias para a consecução dos objetivos e das diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita.

[...] Art. 4º O PNLL está estruturado nos seguintes eixos estratégicos:

- I - eixo estratégico I - democratização do acesso;
- II - eixo estratégico II - fomento à leitura e à formação de mediadores;
- III - eixo estratégico III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico;
- e
- IV - eixo estratégico IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro.
(Brasil, 2024a, art. 3 e 4, grifo nosso).

Embora o Plano tenha alterado o eixo “desenvolvimento da economia do livro” para “fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro”, permanece evidente o direcionamento de recursos públicos tanto para a produção de livros quanto para a indústria editorial. Assim, ainda que o PNLL proponha promover a inclusão social e a cidadania por meio da democratização da leitura, sua abertura à participação do mercado tensiona esse propósito. A inserção de interesses econômicos pode deslocar o acesso à leitura para uma dimensão comercial, como apontam Gomes (2020) e Castrillón (2011), comprometendo a realização dos objetivos do plano.

2.2.4 Lei 12.244/2010 – “Lei das bibliotecas escolares”

Historicamente, as bibliotecas foram concebidas a partir de diferentes arranjos sociais que moldaram seus significados e funções. Como destaca Batista (2021), a herança medieval consolidou a ideia da biblioteca como espaço de silêncio e recolhimento, marcada pelo caráter de templo sagrado do saber. Já no período monárquico, a imponência das bibliotecas expressava prestígio e poder cultural, reforçando seu papel simbólico de distinção social. Com a modernidade, surgem as bibliotecas públicas abertas à coletividade, constituindo-se como marcos de democratização do conhecimento. Posteriormente, durante a Revolução Industrial, a biblioteca passa a ser vinculada ao processo de formação de trabalhadores alfabetizados e qualificados, reforçando a sua função pedagógica e de apoio à escolarização. Essas mudanças demonstram como a biblioteca deixou de ser apenas um espaço elitizado ou restrito para se tornar, gradativamente, um espaço democrático de acesso à cultura e à informação. Esse percurso histórico explica as concepções atuais que permeiam o imaginário social sobre as bibliotecas: lugares de silêncio e estudo, mas também de convivência, aprendizagem, inovação e acesso universal ao conhecimento.

No Brasil, conforme já mencionado na seção anterior, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, representou o primeiro movimento concreto do Estado no sentido de consolidar uma política pública para o livro e as bibliotecas. Apesar de suas limitações, essas ações inseriram a biblioteca pública como espaço de cultura, cidadania e democratização do

conhecimento, ainda que marcadas por contradições, sobretudo pelo alinhamento a interesses capitalistas e ideológicos do Estado Novo. Esse percurso inicial, embora importante para a inserção da biblioteca na agenda cultural do país, permaneceu marcado pela fragilidade de políticas dependentes da conjuntura política e econômica. Foi apenas décadas depois, com a sanção da Lei nº 12.244/2010, revisada em 2024, que o compromisso do Estado se fortaleceu juridicamente, ao transformar em obrigação legal a presença de bibliotecas em todas as instituições de ensino. A importância dessa legislação se reflete na tentativa de equiparar a educação brasileira às necessidades contemporâneas de acesso ao conhecimento, não apenas por meio de livros impressos, mas também por meio de novas tecnologias.

Entre as diretrizes da Lei destaca-se a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), que busca coordenar e apoiar a implementação de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino. O sistema tem a função de ampliar o acesso, garantir a qualidade dos acervos e que as bibliotecas se tornem centros ativos de cultura e educação. Além disso, a Lei estabelece a obrigatoriedade de um acervo mínimo de livros, adequado ao número de alunos matriculados, e prevê a formação de bibliotecários e agentes culturais para atuarem na mediação da leitura e na consolidação de uma política de leitura nas escolas. Trata-se de uma estratégia voltada não apenas à existência física da biblioteca, mas ao seu funcionamento como espaço de desenvolvimento intelectual, integrado ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de ser uma legislação que busca promover o direito ao livro, à educação e à cultura por meio da universalização das bibliotecas, a implementação dessa política enfrenta desafios. Um dos maiores obstáculos reside na não contratação de profissionais qualificados para atuarem nas bibliotecas, além da infraestrutura, considerando que o conceito de biblioteca escolar vai além de um acervo de livros, exigindo também equipamentos tecnológicos e móveis específicos que possibilitem um ambiente de estudo, pesquisa e lazer. Além disso, a manutenção das bibliotecas escolares exige recursos contínuos para a aquisição de livros, materiais audiovisuais, equipamentos tecnológicos e, especialmente, para a formação e contratação de bibliotecários. O financiamento dessas demandas, em um contexto de restrições orçamentárias e desigualdades entre os estados e municípios, compromete a capacidade de garantir que todas as escolas públicas cumpram as determinações da lei.

2.2.5 Política Nacional de Leitura e Escrita – PNLE

A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, estabelece diretrizes permanentes para a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas no Brasil. A legislação tem o propósito de garantir o acesso ao livro e ao conhecimento como um direito de todos os cidadãos, fundamentado em diretrizes que integram as dimensões sociais, educacionais e culturais. A lei se articula com outros planos nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Cultura (PNC).

O artigo 1º da lei apresenta a PNLE como uma política permanente e colaborativa, realizado por meio de articulação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, em conjunto com os estados, municípios e a sociedade civil. Entre as suas diretrizes, apresentadas no art. 2º, destacam-se a universalização do acesso ao livro e à leitura, a valorização das bibliotecas públicas e o reconhecimento da leitura e da escrita como direitos fundamentais, necessários à cidadania e ao desenvolvimento pessoal. Além disso, a lei reconhece as cadeias criativas, produtivas, distributivas e mediadoras do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como partes essenciais e impulsionadoras da economia criativa.

A Lei tem como objetivos,

- I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
- 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;
- III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;
- IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;
- V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;
- VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;
- VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;
- VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;
X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. (Brasil, 2018a, art. 3, grifo nosso).

Os objetivos da PNLE, conforme apresentado, apontam para um conjunto de ações e estratégicas que buscam não apenas democratizar o acesso à leitura, mas também fortalecer toda a cadeia produtiva do livro e a formação de mediadores. A intenção de ampliar o acesso físico e digital dos livros, com acervos diversificados e acessíveis, é um passo importante para reduzir as desigualdades no acesso à cultura, especialmente ao incluir pessoas com deficiência. No entanto, o desafio reside na efetivação da formação de professores e mediadores de leitura, especialmente em regiões com menos recursos ou estruturas de apoio adequadas. Sem a garantia de políticas de formação contínua e suporte adequado, a implementação dessas medidas enfrenta desafios práticos. O fortalecimento da economia do livro, com incentivos ao mercado editorial e eventos como feiras de livros, aponta para uma relação estreita entre a cultura e o desenvolvimento econômico. Ainda que esta abordagem reconheça a relevância da produção intelectual e cultural no contexto econômico, também pode ser questionada pela sua ênfase mercadológica.

Cabe destacar que, recentemente, a PNLE foi regulamentada por meio do Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024, que articula planos e ações de incentivo à leitura, estabelecendo diretrizes para democratizar o acesso ao livro, fortalecer a cadeia produtiva editorial e promover a valorização da escrita e da leitura como dimensões constitutivas do desenvolvimento social e econômico. Segundo o Ministério da Cultura (Brasil, 2018a), a Política Nacional de Leitura e Escrita, ao ser transformada em Lei, busca não apenas fortalecer os eixos já estabelecidos pela PNLE, mas ultrapassar a temporalidade e os limites de uma política de governo. Ao se tornar uma obrigação normativa do Estado, a política busca assegurar estratégias permanentes para a promoção da leitura e da escrita.

A PNLE representa um avanço na promoção do acesso ao livro e ao conhecimento como direitos no Brasil. No entanto, apesar de seus objetivos amplos, sua concretização depende de fatores que ultrapassam a formulação legislativa. A universalização do acesso à leitura e à escrita, por exemplo, enfrenta desafios em um país marcado por desigualdades regionais e socioeconômicas. A infraestrutura educacional e cultural nas regiões periféricas permanece como obstáculo, especialmente no que se refere à formação de professores e mediadores de leitura e à manutenção de bibliotecas públicas adequadas. O decreto regulamentador de 2024,

ao prever formas de financiamento e articulação entre os sistemas culturais e educacionais, sinaliza um encaminhamento relevante; contudo, sua implementação requer investimento contínuo e processos de avaliação que considerem, para além de dados quantitativos, as transformações no acesso e na qualidade da leitura e da escrita no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas de leitura no Brasil apontam para um movimento contínuo entre avanços institucionais e permanências históricas. Desde o PROLER, em 1992, até a consolidação da Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), em 2018, observa-se o esforço de transformar o acesso ao livro em um direito garantido pelo Estado. No entanto, esse avanço convive com contradições estruturais, pois tais políticas permanecem atravessadas por interesses econômicos e por uma lógica de mercado que se manifesta desde as primeiras iniciativas de institucionalização do livro, como nas ações de Monteiro Lobato e na criação do Instituto Nacional do Livro. A presença histórica do setor editorial na formulação e execução dessas políticas demonstra que a democratização da leitura tem sido, simultaneamente, um projeto cultural e um empreendimento econômico. Assim, garantir o livro e a leitura como direitos culturais implica enfrentar as tensões entre o interesse público e as forças econômicas que orientam o campo das práticas de leitura. É a partir dessa perspectiva que a seção seguinte se dedica ao estudo do PNLD Literário, política que, ao tratar especificamente do livro literário, materializa as contradições entre as dimensões pedagógicas, culturais e econômicas que atravessam a leitura de literatura na educação básica brasileira.

3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO OBRAS LITERÁRIAS

*[...] a literatura é, nem mais nem menos, o lugar do que é, não o do que deveria ser.
(María Teresa Andruetto)*

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático *obras Literárias*, integra uma política pública brasileira reconhecida internacionalmente pela distribuição em larga escala de materiais educacionais à educação básica, o PNLD. Ao longo dos últimos anos, o programa passou a incluir não apenas livros didáticos, mas também obras literárias e outros recursos, passando a atender também às demandas de formação do leitor literário nas escolas públicas. O objetivo desta seção é discutir a coerência entre o que o documento propõe em suas diretrizes e o que, de fato, é executado por meio dos editais que o regulamentam. As normativas destacam a autonomia docente, a formação do leitor literário e a necessidade de que a seleção das obras considere o contexto sociocultural dos alunos. No entanto, é sabido que esses propósitos só se concretizam plenamente quando a escolha das obras é realizada pelos próprios professores, que conhecem as especificidades de suas turmas e as demandas reais do ambiente escolar. Essas perspectivas foram utilizadas como premissas na transição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para o PNLD Literário, que conferiram destaque ao papel do professor como agente decisor no processo de escolha das obras. Contudo, como será discutido adiante, ainda que o discurso oficial reconheça essa relevância, as práticas e os modelos de seleção instituídos pelo programa acabam por contrariar as diretrizes que o fundamentam.

Por se tratar de uma política pública de Estado voltada à formação do leitor literário, entende-se a necessidade de se explicitar a concepção de literatura adotada no documento, bem como os critérios que definem o texto literário. Na ausência dessas diretrizes, e quando a seleção das obras se orienta por temas com abordagens específicas, esse entendimento torna-se complexo, pois tende a reduzir a pluralidade constitutiva do texto literário. Essa indefinição não se restringe apenas ao plano conceitual, mas incide diretamente sobre os modos de escolha, circulação e legitimação das obras, repercutindo no trabalho docente e nas experiências de leitura possibilitadas aos estudantes.

Como discutido na primeira parte deste estudo, as políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil estão profundamente relacionadas às dinâmicas de mercado, influenciadas pela lógica neoliberal que se consolidou no país, sobretudo a partir do governo de Fernando Collor de Mello, em 1990. Nesse contexto, destacam-se os estudos de Renata Flores (2021), que analisa as políticas de editais como uma espécie de “religião laica”, ao argumentar que:

[...] os editais emergem no fluxo das políticas educacionais comprometidas com a manutenção da hegemonia capitalista, produto do Estado burguês, e servem como ferramentas de obscurecimento da realidade. Ao mesmo tempo, têm papel na conformação dos que atuam e atuarão na formação da classe trabalhadora. (Flores, 2021, p. 11).

A democratização do acesso aos bens culturais, a partir do contexto de editais de políticas públicas, conforme apresenta a autora, que à primeira vista, parece alinhar-se com os princípios de igualdade e justiça social, em uma análise mais profunda, revelam uma função mais complexa. Apesar de se apresentarem como meios de distribuição de oportunidades e de garantia de transparência, muitas vezes reforçam uma lógica que subordina o desenvolvimento humano aos interesses do capital. Nesse cenário, a hegemonia cultural e ideológica opera como forma de controle, influenciando políticas sociais para preservar valores e práticas que favoreçam a continuidade do sistema capitalista (Flores, 2021). Assim, o discurso de democratização do acesso pode ser usado para legitimar essa ideologia dominante, criando uma impressão de inclusão que, na prática, esconde o fato de que as decisões de orçamento e os critérios de seleção geralmente atendem, de forma direta ou indireta, às necessidades do capital.

Desse modo, esta seção apresenta o início da implantação do programa, ainda como PNBE, seguido da discussão dos conceitos relativos ao PNLD Literário e da análise dos editais de 2020 e 2024 para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Utilizam-se como principais referências para o desenvolvimento desta análise os estudos de Célia Regina Delácio Fernandes e Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2012), Daniela Freitas Brito Montuani (2013), Felipe Eversom Camargo Pontes e Aroldo José Abreu e Pinto (2020), María Teresa Andruetto (2012), Antonio Candido (2012) e Luiz Percival Leme Britto (2015), além das legislações brasileiras e documentos que regulamentam o programa.

3.1 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi instituído pela Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997, com o objetivo de fortalecer a educação por meio da oferta de acervos literários e materiais de apoio às escolas públicas de ensino fundamental. Suas ações se estruturavam em quatro eixos:

- 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, art. 1).

O Programa firmava-se através de uma colaboração entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), e desenvolvido nas seguintes etapas: elaboração do edital pelo FNDE, controle de qualidade pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), avaliação das obras por especialistas de universidades federais, negociação com editoras, produção dos livros e, por fim, a distribuição às escolas.

Fernandes e Cordeiro (2012), em estudo publicado sobre os critérios de avaliação e seleção do PNBE, apontam que desde sua primeira edição, o programa distribuiu obras literárias, de pesquisa e materiais de apoio à formação docente, configurando-se como uma importante política pública voltada à democratização do acesso ao livro. No entanto, os primeiros anos foram marcados pela ausência de critérios claros de seleção, o que resultou em escolhas pouco adequadas ao público-alvo e em uma gestão pouco transparente. A partir de 1999, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) passou a colaborar na seleção das obras, incorporando parâmetros relacionados à qualidade do texto, imagem e projeto gráfico além de considerar a diversidade de gêneros literários e autores, embora tais critérios ainda não estivessem formalmente explicitados nos documentos oficiais.

Ainda conforme as autoras, entre 2001 e 2004, o programa ganhou novo formato com o projeto *Literatura em Minha Casa*, por meio do qual “foram distribuídas coleções com cinco títulos de temática diversificada para que fossem entregues aos alunos. O objetivo principal era que o aluno pudesse compartilhar as obras com a família” (Fernandes; Cordeiro, 2012, p. 321). Nesse período, os critérios de seleção das obras passaram a ser definidos por comissões técnicas compostas por representantes de órgãos como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Associação de Leitura do Brasil (ALB), e a FNLIJ, além de especialistas em literatura e educação, buscando ampliar a legitimidade do processo. Houve, então, o acréscimo gradual de critérios que tornaram o processo de seleção mais sistemático e coerente com a diversidade de leitores atendidos. Em 2001, as comissões técnicas estabeleceram parâmetros organizados em torno de dois eixos: diversidade, abrangendo a variedade de gêneros literários, autores, épocas e regiões, e materialidade, referente à qualidade do projeto gráfico e das ilustrações. A partir de 2002, foi incorporado um terceiro elemento, *o critério temático*, que deveria “contribuir para o

desenvolvimento ético do leitor e do texto e favorecer a experiência estética diversificada” (Fernandes; Cordeiro, 2012, p. 321). Em 2003, os editais reforçaram a representatividade dos autores e a necessidade de que as coleções refletissem a pluralidade cultural brasileira, destacando o livro como um “pequeno retrato da cultura nacional”. Em 2004, o programa não teve edição, uma vez que esse intervalo foi dedicado à revisão de suas diretrizes e ao aperfeiçoamento dos processos de gestão e implementação.

Segundo Daniela Montuani (2013), em estudo sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2002, o Tribunal de Contas da União realizou uma auditoria no Programa e identificou falhas na ausência de monitoramento e na falta de articulação com outras políticas educacionais. Apesar da boa distribuição dos acervos, constatou-se que muitas escolas careciam de infraestrutura adequada para o uso dos livros. Em resposta, o Ministério da Educação promoveu, em 2003, uma avaliação diagnóstica em parceria com universidades e instituições de pesquisa, abrangendo escolas de diferentes regiões do país. As conclusões dessas análises levaram à suspensão do programa em 2004 para reestruturação. Em 2005, o MEC retomou a distribuição dos acervos em seu formato original, extinguindo o programa *Literatura em Minha Casa*. A partir desse momento, “as escolas passam a receber as obras literárias em seu formato gráfico-editorial original, assim como encontrado por toda a população nas livrarias e bibliotecas do país, o que garante esta democratização de acesso aos livros de maneira mais íntegra e autêntica” (Montuani, 2013, p. 50).

Ainda conforme a autora, em 2005 uma equipe da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi responsável pela avaliação e seleção das obras. Essa edição marcou um momento singular no Programa, ao possibilitar que as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, cadastradas no Censo Escolar do Inep/MEC, participassem diretamente da escolha dos acervos que receberiam. O convite foi encaminhado por meio de ofício e também disponibilizado no site do FNDE, onde as instituições puderam selecionar, entre quinze acervos compostos por vinte títulos cada, aqueles que mais se adequavam ao perfil de seus alunos. Para tornar a escolha mais criteriosa, o portal apresentou resenhas detalhadas de cada obra, incentivando um processo de decisão mais consciente e participativo. O número de acervos atribuídos a cada escola variava de acordo com o total de matrículas: até 150 alunos, um acervo; de 151 a 700 alunos, três acervos; e acima de 700 alunos, cinco acervos.

No entanto, cabe observar que Montuani (2013), ao tratar de seu estudo de mestrado defendido em 2006, aponta que essa possibilidade de escolha, embora inovadora, não se concretizou plenamente em sua proposta de aproximação entre o programa e as escolas. A autora realizou sua pesquisa em 181 escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte,

tendo como participantes os auxiliares de biblioteca; os resultados indicaram que o objetivo da participação foi apenas parcialmente alcançado. Dos auxiliares entrevistados, 35% não souberam informar se a escola havia participado do processo de escolha e 18% declararam não ter participado, mencionando como principais obstáculos as dificuldades de acesso à internet, o desconhecimento do procedimento e a falta de clareza nas orientações. Mesmo com essas limitações, a autora verificou que 47% das escolas municipais da capital mineira participaram do processo seletivo. Os dados demonstraram as fragilidades na comunicação entre o programa e as unidades escolares. Assim, embora essa experiência tenha representado um avanço em termos de democratização e valorização da autonomia das escolas, permaneceu isolada, não sendo retomada em nenhuma edição posterior.

Conforme destacam Fernandes e Cordeiro (2012), o edital do PNBE de 2005 estabeleceu quatro critérios para a avaliação das obras: qualidade do texto, adequação temática, projeto gráfico e representatividade. Diferentemente das demais edições, esse foi o único edital que apresentou uma definição explícita para o conceito de representatividade, descrito da seguinte forma:

[...]Tendo em vista a diversidade do fazer literário, a representatividade das obras é um fator relevante na análise. Os títulos devem ser representativos de diferentes propostas e programas literários – desde aqueles que já firmaram uma tradição e conquistaram o reconhecimento de diferentes instâncias da instituição literária, àqueles que rompem com esta tradição e propõem – contemporaneamente – novos modelos e princípios para a produção literária. (Brasil, 2005, p.14)

Essa formulação demonstrou a intenção da política em equilibrar a presença de obras clássicas e contemporâneas, reconhecendo tanto as produções consagradas quanto aquelas que propõem novas experimentações estéticas. Fernandes (2017), ao examinar os editais do PNBE entre 2006 e 2014, observa que o critério de representatividade, presente no edital de 2005, foi suprimido nas edições seguintes e diluído nos demais parâmetros de avaliação.

A partir de 2006, uma equipe da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) passou a coordenar a avaliação e a seleção das obras, buscando descentralizar o processo com vistas a uma diversidade de olhares e critérios baseados na qualidade textual, adequação temática e projeto gráfico. De acordo com Fernandes e Cordeiro (2012), inicialmente, os critérios de seleção eram apresentados no edital sob o título “critérios de seleção”, estrutura mantida até 2006. Em 2008, o edital passou a incluir uma introdução em que enfatizava a importância da literatura desde as séries iniciais e, mais tarde, também ampliou o público atendido, incluindo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Ainda conforme as autoras, o edital de 2010 representou um avanço significativo ao relacionar o programa à legislação educacional e aos direitos culturais, além de conceituar a leitura como uma prática social. Conforme o documento,

Ao prover as escolas públicas que oferecem educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio), de acervos literários, o MEC parte do princípio de que a literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso. Trata-se de um desdobramento do cumprimento da Constituição de 1988, que estabelece a educação como um direito do cidadão e da Lei de Diretrizes e Bases que ressalta o dever do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade, nas três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, o MEC busca dar consequência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XXVII, assegura a toda pessoa o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Portanto, é necessário garantir aos alunos e professores da rede pública de ensino o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social. (Brasil, 2009, p. 25, grifos nossos).

O edital de 2010 apresenta a concepção de literatura assumida pelo Ministério da Educação como bem simbólico e patrimônio coletivo, situando-a no campo dos direitos culturais. Ao reconhecer que “a literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso”, o documento inscreve o PNBE na lógica das políticas públicas de democratização do livro, articulando o direito à leitura à efetivação dos princípios constitucionais de 1988 e ao que a LDB de 1996 determina sobre o dever do Estado em garantir uma educação pública de qualidade em todas as suas etapas. A menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos amplia o escopo da política ao inscrever a leitura de literatura em um horizonte ético e universal, em que o acesso à arte e à cultura é condição para o exercício pleno da cidadania.

Conforme Fernandes e Cordeiro (2012), os editais de 2011 e 2012 do PNBE marcam um avanço nas políticas de leitura ao incorporarem preocupações voltadas à inclusão e à diversidade, tanto na forma quanto no conteúdo das obras literárias selecionadas. O edital de 2011 ampliou o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais, permitindo a submissão de livros em diferentes formatos e composições, como “tinta; tinta em caractere ampliado; tinta acompanhada de CD em áudio; tinta acompanhada de CD ou DVD em Libras; tinta acompanhada de CD em áudio e CD ou DVD em Libras” (Fernandes; Cordeiro, 2012, p. 324), o que representou um avanço na democratização do acesso à leitura. Já o edital de 2012 aprofundou essa perspectiva ao enfatizar a valorização da identidade nacional e a inclusão de jovens, adultos e crianças com necessidades educacionais especiais, conforme expresso na introdução de suas diretrizes:

Os princípios de valorização da identidade nacional em suas mais diversas vertentes, bem como a inclusão de jovens, adultos e crianças com necessidades educacionais especiais ao sistema de ensino nos termos da Legislação vigente, têm orientado todas as ações do Ministério da Educação. Assim, é importante que as obras literárias que vierem a integrar o acervo das escolas públicas da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA – ensino fundamental e médio compreendam temas referentes à diversidade em sentido amplo. (Brasil, 2011, p.23, grifos nossos)

Essa orientação, conforme observam Fernandes e Cordeiro (2012), indica uma ampliação do conceito de representatividade no Programa, que passa a abranger não apenas a diversidade estética, mas também as dimensões social e cultural. As autoras alertam, contudo, para o risco de que a inserção de temas sociais e inclusivos adquira um sentido meramente pedagógico, o que pode reduzir a literatura a um instrumento de transmissão de valores, em vez de reconhecê-la como forma de expressão artística e de estímulo à imaginação e à reflexão.

Cabe destacar que, a partir de 2008, os editais do PNBE passaram a definir com maior precisão o perfil das obras a serem selecionadas, incluindo, entre os critérios de exclusão, mantidos até o último edital publicado em 2014, aquelas consideradas “preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência” (Brasil, 2008, p. 2). Contudo, apesar dessa restrição explícita, algumas diretrizes, como as apresentadas no edital de 2012, discutido anteriormente, abrem brechas para a inclusão de obras com traços didáticos, o que tensiona a própria concepção de literatura adotada pelo programa.

Entre os anos de 2005 e 2014, o PNBE manteve a alternância de seu público-alvo a cada edição, com o propósito de contemplar, de forma abrangente, os diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo Fernandes (2017), o programa de 2006 foi direcionado aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, enquanto as edições de 2009, 2011 e 2013 estenderam o atendimento também ao ensino médio. Já as edições de 2008, 2010, 2012 e 2014 voltaram-se à educação infantil (compreendendo creche e pré-escola), os anos iniciais do ensino fundamental e à educação de jovens e adultos. A autora observa, no entanto, que, apesar das diferenças etárias entre os públicos contemplados pelo programa, os editais mantiveram os mesmos critérios de avaliação para determinar a qualidade das obras selecionadas em todos os segmentos de ensino, definidos pela qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico.

O último edital publicado pelo Programa, disponível no site do FNDE, corresponde ao Edital de Convocação nº 03/2014 – CGPLI, referente à inscrição e seleção de obras literárias para o PNBE 2015. O documento tinha como objetivo selecionar editoras para a aquisição de livros destinados às escolas públicas que ofertavam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, abrangendo os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito

Federal. O edital previa a inscrição de obras em diversos gêneros literários, como poemas, contos, crônicas, novelas, peças teatrais, textos da tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, relatos de experiências, obras clássicas da literatura universal, livros de imagens e histórias em quadrinhos. Também eram aceitas traduções, desde que adequadas ao público leitor, e antologias, cuja organização deveria ser devidamente justificada e coerente com a proposta editorial apresentada. Além disso, o edital estabelecia restrições quanto às obras que não poderiam ser inscritas, vedando a inclusão de títulos de caráter “predominantemente didático, informativo, doutrinário, religioso ou de referência” (Brasil, 2014a, p. 2).

No que se refere ao acervo a ser adquirido, o edital definiu que sua composição deveria contemplar os diferentes níveis de ensino. Para os anos finais do ensino fundamental, seriam formados três acervos distintos, cada um com até 65 títulos, totalizando 195 obras literárias. A mesma estrutura foi prevista para o ensino médio, também com três acervos de até 65 títulos, resultando igualmente em 195 obras. Para uma análise preliminar desta subseção, serão apresentados e discutidos os critérios de seleção das obras do PNBE, a fim de compreender como o programa orientava as escolhas editoriais e quais concepções de literatura e de leitor estavam implícitas em suas diretrizes. Os critérios de avaliação, conforme apresentado no Anexo A desta pesquisa, que trata da avaliação e seleção das obras, inicia com uma breve introdução que contextiza os princípios adotados para a composição dos acervos, indicando que a escolha dos títulos deveria considerar tanto a qualidade estética e literária das produções quanto sua relevância formativa e sociocultural para os estudantes.

As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2015 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas, também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca. O que se espera dessas obras é que elas ofereçam subsídios para a formação de leitores autônomos, apreciadores das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. É objetivo do PNBE 2015 que os alunos possam apropriar-se de práticas de leitura e escrita de forma a interagir com a cultura letrada disseminada socialmente, promovendo o pleno exercício da cidadania. (Brasil, 2014a, p. 29)

Nota-se que, na introdução do edital, há uma menção direta aos textos de caráter literário, quando o programa estabelece como critério a seleção de “textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto”, indicando que o sentido deve

ser construído a partir do próprio texto, e não ancorado em temas. Essa concepção de literatura encontra ressonância na ideia de Zilberman (2004, p. 19), segundo a qual “um bom produto artístico mobiliza vários artifícios, visando motivar um choque no destinatário: somente quando se dá de modo tenso a relação entre o sujeito da percepção e o objeto estético, este pode ser considerado de valor”. Essa dimensão estética e reflexiva se articula também à concepção de Andruetto (2017, p. 113), pesquisadora argentina, que atua há mais de 30 anos na formação de professores e mediadores de leitura, para quem “a literatura não é só um conjunto de palavras colocadas em harmonia sobre a página, ela é também pensamento [...] ao mesmo tempo íntima e social”. Ambas as autoras convergem na compreensão da literatura como linguagem complexa, que expressa simultaneamente a subjetividade e o mundo, unindo forma, sensibilidade e pensamento. Dessa maneira, o texto introdutório do edital revela uma tentativa de valorizar obras que ultrapassem o didatismo e se afirmem como criações estéticas capazes de instigar o leitor a pensar a partir dos múltiplos significados que podem emergir dos textos literários.

Os critérios de seleção das obras definem que os acervos devem reunir títulos de diferentes tipos e gêneros literários, contemplando tanto a literatura brasileira quanto a estrangeira. A avaliação considera como parâmetros principais a qualidade textual, a adequação temática, a representatividade e o projeto gráfico, organizados em três eixos avaliativos, sendo o primeiro voltado à qualidade do texto. Nesse aspecto, o edital explicita que:

Qualidade do texto

Os textos literários devem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição estética. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. Serão objeto de avaliação a exploração de recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem ao público pretendido; a coerência e a consistência da narrativa; a ambientação; a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal; o desenvolvimento do tema em harmonia com os recursos narrativos. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se referem à exploração dos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética. No caso das traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original. No caso das histórias em quadrinhos será considerada como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais. Não serão selecionadas obras que apresentem clichês ou estereótipos saturados. (Brasil, 2014a, p. 29, grifo nosso)

Nesse quesito, embora o edital busque avaliar obras que apresentem características próprias dos textos literários, como o trabalho com a linguagem, a construção narrativa, a

ambientação e a caracterização das personagens, observa-se um ponto de tensão quando se menciona “o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal” (Brasil, 2014a, p. 29). Tal prescrição aponta para o controle sobre o que pode ser dito no espaço escolar, mesmo quando mediado pela literatura, o que acaba por limitar a liberdade expressiva e a pluralidade linguística que compõem as formas do texto literário. Ainda assim, os critérios indicam uma preocupação em preservar o caráter artístico das obras, reforçando que o tema não deve se sobrepor à dimensão estética do texto. Essa distinção entre forma e conteúdo é retomada no segundo quesito, a adequação temática, que orienta:

Adequação temática

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos do ensino fundamental – anos finais e do ensino médio. Entre outras características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura; a exploração artística dos temas; o potencial para propiciar uma experiência significativa de leitura – autônoma ou mediada pelo professor – e para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro. No caso das obras em verso, essas deverão propiciar a interação lúdica na linguagem poética. Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente opinião/comportamento do leitor, mas, ao contrário, deverão proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando o leitor a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos. Não serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Da mesma forma, não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso. (Brasil, 2014a, p.30, grifos nossos)

Observa-se que esse quesito não delimita conteúdos específicos, mas orienta que as obras apresentem diversidade de temas e representem diferentes contextos sociais, culturais e históricos. O edital aponta que os textos devem proporcionar uma leitura significativa, capaz de ampliar as referências estéticas, éticas e culturais do leitor, reafirmando a leitura como vivência estética e interpretativa. Nessa perspectiva, cabe observar, que a experiência estética, segundo Zilberman (2004) é:

fruto do relacionamento da obra e o leitor, aspecto fundamental de uma teoria fundada na recepção. Compõe-se de três etapas, inter-relacionadas: a *poesis*, pois o recetor participa da produção do texto; a *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação que afeta as possibilidades existenciais do leitor. (Zilberman, 2004, p. 113)

Como apontado pela autora, a leitura literária se constitui como um processo ativo, em que o leitor constrói sentidos, amplia sua compreensão de mundo e tem a possibilidade de transformar-se a partir do encontro com o texto. Nesse contexto, o edital do PNBE evita o

direcionamento de temáticas com caráter instrutivo, ressaltando que as obras “não devem conduzir explicitamente a opinião ou o comportamento do leitor, mas estimular a interpretação autônoma e a reflexão crítica”. Após essa orientação, o documento apresenta o terceiro critério de avaliação, voltado ao projeto gráfico, que busca integrar forma e conteúdo de maneira harmônica, valorizando o aspecto visual como parte integrante da experiência estética de leitura.

Projeto gráfico

O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão. A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico-editorial e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público a que se destina, e com informações relevantes e consistentes. Não serão selecionadas obras que apresentem erros crassos de revisão e/ou impressão. (Brasil, 2014a, p.30, grifo nosso)

É importante destacar que a materialidade do livro também comunica sentidos e participa do processo de leitura. Nesse contexto, para além das especificações técnicas de formato e tamanho, o edital propõe o equilíbrio entre texto, imagem e demais elementos visuais, aproximando-se da compreensão de que a obra literária, especialmente no âmbito escolar, deve propiciar ao leitor uma experiência estética ampla, em que forma e conteúdo dialoguem. Cabe observar, ainda, a indicação de apresentação do autor e do contexto literário, aspectos paratextuais que contribuem para situar a obra no tempo e no espaço de sua produção. Contudo, é importante destacar que tais aspectos não devem se sobrepôr à própria obra literária, nem assumir a função de justificativas ou estratégias de incentivo à leitura.

De modo geral, é possível perceber aspectos favoráveis presentes nos critérios de avaliação do edital, ainda que se possa problematizar a ausência de uma definição mais precisa de alguns termos empregados, como “qualidade literária”, “experiência significativa”, assim como aos próprios quesitos. O documento avança ao tratar a literatura como experiência estética e formadora, valorizando obras em que forma e conteúdo dialogam, ampliando o repertório do leitor e favorecendo uma leitura crítica e sensível, movimento que reafirma a literatura como direito cultural e prática de emancipação simbólica no contexto escolar.

O estudo do PNBE permite compreender um momento de consolidação das políticas públicas voltadas ao livro literário, marcadas pelo esforço de conciliar a dimensão estética das obras com as exigências institucionais da escola. Ao longo de suas edições, o Programa

contribuiu para ampliar o acesso à literatura e fortalecer a leitura como prática social, incorporando critérios que valorizavam a diversidade, a inclusão e a qualidade textual. Em 2005, a tentativa de participação das escolas na escolha dos acervos representou um movimento de democratização, ao propor a aproximação entre o programa e o cotidiano pedagógico. No entanto, essa experiência não se consolidou, revelando limitações estruturais e comunicacionais que restringiram seu alcance; já a partir de 2008, os editais passaram a definir de forma mais precisa o perfil das obras, incluindo critérios de exclusão que vedavam títulos “preponderantemente didáticos, informativos, doutrinários, religiosos ou de referência”, reafirmando a intenção de preservar o caráter artístico da literatura e evitar sua redução a finalidades pedagógicas. Cabe mencionar ainda, o reconhecimento da literatura como direito humano e cultural, explicitado no edital de 2010 e reiterado nas edições seguintes, alinhando-se aos princípios constitucionais de igualdade, liberdade e acesso à vida cultural.

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que passou a incluir a vertente PNLD Literário. Essa reformulação ocorreu no mesmo período em que se intensificavam as discussões e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que não é um dado irrelevante: a mudança de programa dialoga diretamente com o processo de redefinição curricular e com a tentativa de unificação das diretrizes pedagógicas em nível nacional. Com a nova estrutura, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários foram integradas sob uma mesma gestão administrativa, o que representou uma mudança significativa nas políticas públicas para o livro e a leitura. Embora a unificação tenha sido apresentada como medida para melhorar a logística e padronizar as etapas de seleção e compra, ela trouxe implicações significativas: a literatura passou a ser tratada segundo parâmetros técnicos e pedagógicos próprios do livro didático, o que reduziu seu espaço de autonomia estética e simbólica dentro das políticas educacionais. Diante desse novo cenário, a próxima subseção propõe analisar de que modo o PNLD passou a incluir as obras literárias e assegurar a presença da literatura no contexto da escola pública.

3.2 Considerações sobre o PNLD Literário

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) unificou, através do Decreto nº 9.099, de 2017, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários sob uma mesma estrutura administrativa. O Programa tem como objetivo avaliar e

disponibilizar, de forma sistemática e gratuita, materiais didáticos, obras literárias e outros recursos de apoio à prática educativa, em consonância com as políticas públicas de educação em vigor, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, o PNLD Literário se apresenta como um desdobramento dessa política, voltado à seleção e distribuição de obras literárias. Os materiais são distribuídos em ciclos de atendimento definidos em edital, que abrangem as etapas da educação infantil, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, do sexto ao nono ano do ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2018b), as obras selecionadas buscam ampliar a capacidade de reflexão dos leitores sobre si, os outros e o mundo, promovendo o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões e estimulando uma interação crítica com a cultura letrada.

O Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017) estabelece que o Programa, executado no âmbito do Ministério da Educação, deve atender, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. O documento define ainda como objetivos:

- I – aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III – democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V – apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
e
- VI – apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017, art. 2, grifo nosso).

As diretrizes do Programa buscam garantir o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, à diversidade social, cultural e regional e à autonomia pedagógica das instituições de ensino. Além disso, o programa propõe a valorização da liberdade, da tolerância, da isonomia, da transparência e da publicidade em seus processos de aquisição de obras didáticas, pedagógicas e literárias (Brasil, 2017).

No entanto, cabe observar que, embora o texto do documento reafirme o princípio da liberdade metodológica docente e da democratização do acesso à leitura literária, tais enunciados soam mais como declarações de intenção do que como práticas efetivamente garantidas pela política. A suposta autonomia docente é, na realidade, condicionada por uma série de restrições institucionais e estruturais: o professor atua sob a orientação da BNCC, dentro de currículos rigidamente prescritos, com carga horária limitada e submetido a

avaliações externas que direcionam o planejamento pedagógico. Em um cenário como esse, a “liberdade metodológica” torna-se relativa, mais simbólica do que concreta. Além disso, o discurso de democratização do acesso à leitura, embora sedutor, encobre a desigualdade que perpassa todo o processo de produção e circulação do livro. As editoras que conseguem se inscrever e atender às exigências dos editais são, em sua maioria, grandes grupos editoriais com infraestrutura e capital para atender às demandas técnicas e burocráticas do programa. Da mesma forma, os escritores que alcançam essas editoras representam um recorte específico da produção literária nacional, geralmente alinhado aos interesses de mercado. Assim, a política de distribuição de livros, ao invés de reduzir desigualdades, tende a reproduzir a lógica excludente do sistema editorial e a limitar o acesso à diversidade estética e cultural da literatura brasileira contemporânea. A crença de que o simples acesso a livros e materiais didáticos é capaz de anular as desigualdades socioeconômicas constitui uma simplificação perigosa. Tal ideia desconsidera que o direito à leitura não se restringe à disponibilidade material de livros, mas envolve condições de mediação, formação docente e valorização da literatura como arte e não apenas como instrumento pedagógico.

Conforme a Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020, que dispõe sobre o PNLD, o Programa obedece às seguintes etapas e procedimentos: inscrição, onde os materiais são apresentados pelos fornecedores; avaliação pedagógica, em que os materiais inscritos são analisados quanto à sua qualidade e adequação pedagógica; habilitação, que verifica a conformidade legal e documental dos fornecedores; escolha, etapa em que as instituições de ensino selecionam os materiais que melhor atendem às suas necessidades; negociação, para definir as condições de aquisição com os fornecedores; aquisição de materiais selecionados; distribuição dos materiais às escolas em todo o país; e, por fim, monitoramento e avaliação, para acompanhar a implementação e o impacto do programa nas instituições beneficiadas, conforme a imagem ilustrativa da figura 1, abaixo.

Figura 1 – Etapas do PNLD



Fonte: Gov.BR (2024).

O Decreto nº 9.099, aponta que a avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação e fundamenta-se em critérios que envolvem:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática. (Brasil, 2017, art. 10, grifo nosso)

Nota-se que o decreto padroniza a avaliação pedagógica de todos os materiais no âmbito do PNLD, sem considerar as particularidades inerentes a cada tipo de obra selecionada pelo programa. Embora inclua, entre os critérios da avaliação pedagógica, “a qualidade do texto e a adequação temática”, verifica-se a ausência de diretrizes específicas e permanentes para a análise dos conteúdos próprios dos textos literários, que envolvem aspectos estilísticos, estruturas narrativas, níveis de complexidade e outros componentes intrínsecos à criação literária. A definição desses parâmetros passa a depender exclusivamente dos editais de seleção, publicados conforme os cronogramas do MEC. Essa dependência de documentos periódicos, sujeitos a alterações a cada edição, fragiliza a consolidação de um referencial estável para a

avaliação da literatura no programa, deixando em aberto a concepção de texto literário que orienta a política pública.

De acordo com o art. 13 da Resolução nº 12 (Brasil, 2020a), os materiais aprovados na avaliação pedagógica serão incluídos no Guia do PNLD, a ser disponibilizado às instituições participantes. Esse guia apresentará “a relação dos materiais aprovados na avaliação pedagógica, suas resenhas e seu conteúdo integral” (Brasil, 2020a, art. 13). Cabe observar, contudo, que antes de sua disponibilização para a escolha dos professores, ocorre a definição do “modelo de escolha”, conforme disposto no §1º do referido artigo,

O modelo de escolha para cada programa será registrado pelo responsável pela rede em sistema disponibilizado pelo FNDE, com base em decisão conjunta com os gestores escolares registrada em ata e de acordo com os seguintes parâmetros:

I – para cada escola;

II – para cada grupo de escolas; e

III – para todas as escolas da rede de ensino. (Brasil, 2020a, art. 13, grifo nosso).

Segundo o documento, quando cada escola realiza sua própria seleção, os materiais escolhidos pelos professores dessa unidade são destinados exclusivamente a ela. Nos casos em que a escolha é feita por grupos de escolas ou para toda a rede, os materiais selecionados pelos representantes docentes são distribuídos conforme a decisão coletiva. Em 2022, houve uma atualização da Resolução nº 12 (Brasil, 2020b), por meio da Resolução nº 11 (Brasil, 2022a), que estabeleceu ser responsabilidade das redes de ensino “decidir, em conjunto com os gestores escolares e professores, com registro em ata, o modelo de escolha adotado”. No entanto, mesmo com a ampliação formal da participação docente no processo de escolha, o § 6º do art. 13 da Resolução nº 12 determina que “o acesso ao sistema é restrito aos diretores das escolas participantes do Programa, por meio de CPF e senha pessoal e intransferível” (Brasil, 2020b). Desse modo, ainda que se reconheça a participação dos professores na deliberação, o controle operacional do sistema permanece concentrado na direção escolar, o que tensiona a efetiva autonomia docente no processo de escolha.

Nesse contexto, durante o processo de pesquisa bibliográfica realizada para este estudo, foram consultadas as atas do modelo de escolha do PNLD Literário de 2020 para as redes estaduais de ensino no âmbito nacional. Verificou-se que quatro estados brasileiros, Tocantins, Paraná, Rondônia e Goiás, optaram pelo modelo único para todas as escolas da rede. Chamou a atenção a seleção de títulos comuns entre esses estados: o livro *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado, publicado pela editora Saraiva, foi

selecionado nos quatro, e *Ansiedade: como enfrentar o mal do século*, de Augusto Cury, também pela editora Saraiva, foi escolhido em três deles.

Na sequência, ao consultar a página virtual da autora Maria Tereza Maldonado, tem-se que ela é psicóloga, com mais de 40 livros publicados sobre relações familiares, desenvolvimento pessoal e construção da felicidade e do bem-estar, com mais de dois milhões de exemplares vendidos (Sobre [...], 2025); já na página de Augusto Cury, tem-se que ele é um psiquiatra, professor e escritor de livros de autoajuda. Em sua página virtual, encontra-se ainda a informação de que ele já teve mais de 35 milhões de livros vendidos e é apresentado como o autor mais lido da última década. (Augusto [...], 2025). Observa-se que na vasta experiência de ambos, os autores não apresentam currículo como escritores literários, o que aponta um pressuposto de livro literário como ensinamento de autoajuda. Além disso, o contexto político dos estados em questão, observado no ano da seleção das obras, 2021, são de governos cujos partidos estão alinhados ao movimento “Escola sem Partido”³, o qual tem sido incansável em censura a obras literárias e perseguição à liberdade de cátedra docente.

Essa realidade impacta diretamente nas diretrizes da Resolução 12 do programa (Brasil, 2020a), apresentada com base em preceitos que compartilham “as diversidades sociais e culturais que caracterizam a população e a sociedade brasileira, exigindo a garantia de oportunidades e a igualdade de condições para o acesso e a manutenção dos estudantes na escola” e “a importância da participação dos docentes na escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade dos seus estudantes e das suas escolas”. Além disso, as orientações do Ministério da Educação (Brasil, 2024b) reforçam que, independente do modelo adotado pela rede, a opinião dos professores é relevante na escolha dos livros, sendo a seleção dos materiais um processo que deve ocorrer de forma democrática e autônoma pelas escolas. Diante desse cenário, coloca-se o seguinte questionamento: a quem interessa dar preferência a obras de valor estético duvidoso, tendo em vista que estas obras são publicações de uma mesma editora, a qual monopolizou duas de quatro obras selecionadas pelos 4 estados?

O art. 19 da Resolução nº 12 apresenta as responsabilidades de cada ente federativo na execução do programa. Ao FNDE cabe elaborar, em conjunto com o MEC, os editais de convocação para avaliação e aquisição dos materiais do PNLD, além de realizar o cadastro e a inscrição das editoras e a análise dos materiais por meio de sistema informatizado. Compete ainda ao FNDE viabilizar a entrega, realizar a análise técnica, disponibilizar o sistema para

³ O movimento Escola sem Partido se apresenta como iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. (Miguel, 2016, p. 594)

execução das etapas sob sua responsabilidade e facilitar a escolha dos materiais pelas escolas. Entre suas atribuições estão também a habilitação jurídica, técnica e financeira dos fornecedores, a contratação de materiais e serviços, a logística de distribuição, o controle de qualidade e a mixagem dos acervos. O FNDE deve ainda monitorar o uso dos materiais nas redes de ensino, organizar o descarte e a doação dos exemplares remanescentes e *avaliar periodicamente a execução do programa*.

O MEC, por sua vez, é responsável por iniciar a elaboração dos editais e colaborar com o FNDE; conduzir a avaliação pedagógica dos materiais inscritos, assegurando a imparcialidade, e publicar os resultados com a relação dos materiais aprovados e respectivos fornecedores; fornecer ao FNDE o conteúdo do Guia do PNLD; promover ações voltadas ao fortalecimento da participação dos professores na escolha dos materiais; e *realizar avaliações pedagógicas periódicas do programa*. As redes de ensino devem garantir o uso adequado dos materiais nas escolas, oferecer infraestrutura, orientar o processo de escolha e promover a participação dos professores. Devem também acompanhar a distribuição e conservação dos materiais, realizar remanejamentos, apurar irregularidades e assegurar o cumprimento dos procedimentos de devolução dos livros reutilizáveis. Compete-lhes ainda apoiar a execução do PNLD, em parceria com o FNDE e o MEC, bem como validar necessidades adicionais de materiais, quando necessário.

Os gestores escolares são responsáveis pelo uso adequado dos materiais, pelo registro correto dos dados dos alunos, pela organização do processo de escolha junto ao corpo docente e pela divulgação dos resultados. Devem zelar pela conservação, garantir a devolução dos materiais e monitorar irregularidades, comunicando-as aos órgãos competentes. Também lhes cabe promover campanhas de conscientização sobre a conservação e assegurar o uso contínuo dos materiais ao longo do ciclo de atendimento. Aos professores compete participar da escolha dos materiais disponíveis no Guia do PNLD, considerando a proposta pedagógica e a realidade da escola. Devem ainda orientar os alunos quanto ao uso e à conservação dos materiais e garantir a devolução dos livros reutilizáveis ao final do ano letivo. Caso identifiquem irregularidades, devem comunicá-las aos órgãos competentes. O conselho escolar é responsável por fiscalizar o uso adequado dos materiais, acompanhar a execução do PNLD na unidade escolar e validar o relatório anual de gestão do programa. Deve também denunciar irregularidades e assegurar que as atas de escolha estejam disponíveis à comunidade escolar. Os conselhos municipais e estaduais de educação exercem funções semelhantes, fiscalizando o uso dos materiais, denunciando irregularidades e garantindo o cumprimento das normas de conduta por todas as partes envolvidas.

Ao se considerar as responsabilidades atribuídas a cada participante do processo, bem como aquelas descritas no art. 16, que trata da avaliação e do monitoramento do programa, tem-se o seguinte:

A etapa de Monitoramento e Avaliação engloba o acompanhamento da produção e distribuição dos materiais adquiridos, o monitoramento nas escolas e redes de ensino participantes do PNLD e a avaliação do Programa, sendo obrigação do MEC, do FNDE, das redes de ensino e escolas participantes, dos conselhos municipais e estaduais de educação e das unidades executoras. (Brasil, 2020a, art. 16).

No âmbito dessa determinação, a avaliação do PNLD realizada em 2023 foi conduzida como projeto piloto, conforme o Ministério da Educação (Avaliação [...], 2025). Participaram 668 secretarias de educação, correspondentes a 11% do total, e 4.531 escolas, equivalentes a 3,5% das unidades. O processo incluiu o envio de questionários pelo sistema SIMEC e divulgação pelo Instagram, com período de resposta entre 30 de agosto e 20 de setembro de 2023. O instrumento continha 10 questões objetivas e uma subjetiva para as secretarias, e 12 questões objetivas e uma subjetiva para as escolas. Entre os aspectos investigados estavam as dificuldades enfrentadas pelos participantes, a percepção sobre a parceria com o FNDE, o nível de conhecimento sobre o PNLD, a qualidade da comunicação entre os envolvidos e sugestões relativas ao programa.

Os resultados, que apresentados durante o Encontro Técnico Regional do PNLD, realizado em 2024, indicaram desafios relacionados ao envolvimento e à comunicação entre os participantes e gestores. A baixa participação das secretarias e das escolas, apenas 11% e 3,5%, respectivamente, aponta para o distanciamento dos atores diretamente vinculados à implementação cotidiana do PNLD. Nesse sentido, vale recordar o processo do PNBE em 2005, quando as escolas foram convidadas a participar das escolhas das obras literárias. O insucesso dessa iniciativa, conforme apontado na pesquisa de Montuani (2006, *apud* Montuani, 2013), decorreu, em grande medida, pela falta de comunicação entre o MEC e as unidades escolares.

Na ocasião da apresentação, a comissão destacou um conjunto de sugestões de professores e de unidades escolares entre as quais foi demonstrado o desejo de que as escolas recebessem as obras escolhidas individualmente, e não materiais definidos de forma unificada pela rede de ensino. Tal apontamento dialoga diretamente com os resultados desta pesquisa, que demonstraram o interesse das escolas em receber os livros por elas selecionados, em vez de materiais definidos de maneira centralizada pela rede. No entanto, ao retomar a resposta apresentada pela comissão de avaliação à sugestão dos professores, tem-se a justificativa de “provável desconhecimento do modelo unificado” (Avaliação [...], 2025), o que aponta para uma desconexão entre as necessidades expressas pelas escolas e a estrutura atual do programa.

Fica explícito, tanto na manifestação da Comissão Técnica quanto nos dados coletados e produzidos por esta pesquisa, que o modelo unificado não contempla as especificidades e realidades locais e restringe a capacidade das unidades escolares de selecionar materiais mais adequados às demandas pedagógicas de seus alunos.

Observa-se, conforme as responsabilidades atribuídas a cada ente envolvido no processo, uma discrepância entre o que está proposto nas diretrizes e a forma como vem sendo executado. O alcance e os limites do programa, tais como a ausência de envolvimento e de debate dos professores na escolha das obras, a discordância em relação aos títulos recebidos e a falta de diálogo entre os participantes, demonstram tensões entre o discurso normativo e a prática instituída. Esses aspectos, embora previstos nas diretrizes da política pública, não têm ocorrido de maneira sistemática. Nesse contexto, a análise do PNLD Literário 2020, apresentada na próxima subseção, permitirá observar como tais diretrizes se expressaram nas orientações e nos critérios que nortearam a primeira seleção das obras literárias destinadas aos anos finais do ensino fundamental.

3.3 O PNLD Literário 2020

O PNLD Literário 2020 foi a primeira edição do programa direcionado aos anos finais do ensino fundamental. Sua implementação teve início em 2018, com a publicação do edital referente ao processo de inscrição das editoras, buscando assegurar que a seleção e a diagramação dos materiais ocorressem com antecedência, de modo a possibilitar a chegada dos livros às escolas no ano letivo de 2020. O edital foi elaborado de forma unificada, abrangendo tanto os livros didáticos quanto os literários. Contudo, o período de escolha das obras pelas escolas iniciou-se apenas em 16 de setembro de 2020 e encerrou-se em 29 do mesmo mês, demonstrando que, apesar da publicação antecipada, os atrasos no cronograma inviabilizaram a utilização dos livros no ano letivo de 2020, conforme o planejamento inicial.

O edital apresentou como objetivo convocar editores para participarem do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinados a estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal (Brasil, 2018b). Dentre as características para participação, destacam-se: a divisão das obras literárias por categorias e temas, sendo a Categoria 1 voltada para estudantes do 6º e 7º anos e a Categoria 2 destinada aos estudantes do 8º e 9º anos. Na Categoria 1, os temas incluíram autoconhecimento, sentimentos e emoções; família, amigos e escola; o mundo natural e social; encontros com a diferença; diálogos com a história e a filosofia; aventura, mistério e fantasia; entre outros. Na Categoria 2, os temas abordaram a cultura digital no cotidiano do adolescente; conflitos da adolescência; encontros com a diferença; sociedade, política e cidadania; diálogos com a história e a filosofia; ficção científica, mistério e fantasia, além de outros. As obras poderiam ser inscritas em mais de um tema, mas deveriam ser apresentadas individualmente em apenas uma categoria, sendo aceitos temas além dos sugeridos, desde que detalhados e justificados pela editora para fins de avaliação. Além disso, as obras deveriam estar adequadas à faixa etária dos anos finais do ensino fundamental e estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao vincular a seleção das obras a categorias temáticas previamente definidas, o edital de 2018 marca uma inflexão nas políticas de leitura até então vigentes no país. A literatura, antes compreendida pelo PNBE como experiência estética e simbólica, passa a ser orientada por eixos temáticos como “autoconhecimento”, “sociedade e cidadania” ou “cultura digital”. Essa organização, embora pareça aproximar a leitura da realidade dos estudantes, acaba por submeter o texto literário às finalidades pedagógicas e morais, esvaziando sua autonomia artística. Em contraste com o PNBE, que priorizava a pluralidade de gêneros literários, autores

e estilos e excluía obras “preponderantemente didáticas, informativas ou referenciais”, o novo formato evidencia uma política de adequação da literatura às demandas escolares e de estímulo à produção editorial sob encomenda. Tal movimento não apenas redefine o papel do livro literário na escola, mas também reforça a dependência do mercado editorial em relação às políticas de compra governamentais, transferindo à lógica econômica parte da responsabilidade pela circulação e mediação da literatura no espaço educacional.

Ainda conforme o edital, os livros literários poderiam ser escritos nos gêneros poemas; conto, crônica, novela, teatro e textos da tradição popular; romance; memória, diário, biografia e relatos de experiências; clássicos da literatura universal; e livros de imagens e histórias em quadrinhos. Também foram aceitas traduções e antologias de obras literárias, desde que cumprissem as especificações do edital, com as antologias devendo apresentar critérios de organização em prefácio, introdução ou apresentação. As obras deveriam incluir o livro impresso para o estudante e o manual do professor, composto pelo mesmo conteúdo impresso e material digital. Também foi especificado que os livros deveriam ser reutilizáveis, com um ciclo de quatro anos, uma lógica herdada do livro didático, que desconsidera a natureza singular do texto literário e o submete a um tratamento técnico e burocrático. Ao adotar o mesmo princípio de descarte, a política esvazia o sentido de permanência e de fruição associados à literatura, tratando-a como objeto de uso passageiro e não como bem cultural duradouro.

No que diz respeito à seleção das obras pelas escolas, não houve o envio de exemplares físicos para que os professores pudessem analisá-los e escolher aqueles que considerassem mais adequados. Cada editora poderia encaminhar uma cartilha com a apresentação de suas obras, contendo a categoria, os temas abordados, uma sinopse e outras informações gerais. A escolha dos livros literários deveria ser feita com base nas informações dessas cartilhas (caso houvesse), no Guia Digital do PNLD Literário e no acesso ao livro digital, ambos disponibilizados online por meio da senha do diretor da unidade escolar. Nesse contexto, cabe destacar os estudos de Pontes e Pinto (2020),

Essa situação ilustra bem o controle exercido sobre a literatura para crianças e jovens: primeiro, o controle exercido pelo próprio escritor do texto; depois, o controle dos editores; em seguida, o controle por perto da banca avaliada; e, por último, o controle estabelecido pelos professores que, mesmo não tendo lido as obras, as escolhem pelos temas que julgam mais interessantes ou que suscitam um “trabalho” específico em sala de aula. (Pontes; Pinto, 2020, p. 263).

A observação dos autores demonstra o controle exercido sobre a literatura destinada a crianças e jovens, que se inicia na criação do texto, passa pela edição, pela avaliação

institucional e culmina na escolha feita pelos professores. Essa sequência de etapas revela que o texto literário, ao ser constantemente submetido a diferentes instâncias de regulação, tende a perder sua liberdade expressiva em favor da adequação pedagógica. Sob essa perspectiva, a política pública prioriza a funcionalidade do texto em detrimento de sua dimensão artística, convertendo a literatura em instrumento de ensino. Nesse processo, a mediação docente deixa de constituir um espaço de reflexão e diálogo com o texto literário, tornando-se parte de uma estrutura normativa que condiciona a leitura às exigências institucionais e às demandas curriculares.

Seguindo o edital, as obras selecionadas deverão compor o acervo literário das salas de aula e das escolas. Cada instituição escolhe duas obras para cada ano do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º), garantindo que cada estudante receba dois livros diferentes ao longo do ano letivo. Ao final do período, os livros devem ser devolvidos para reutilização. Nas escolas com múltiplas turmas por ano, o acervo literário será o mesmo para todas as turmas do mesmo nível de escolarização, o que pode favorecer o trabalho coletivo e o diálogo entre docentes e discentes a partir de uma leitura comum. Essa proposta, embora busque organizar o acesso às obras de forma equitativa, depende diretamente da logística de distribuição e da correspondência entre o número de exemplares enviados e o total de estudantes atendidos. O edital afirma que “o quantitativo de exemplares a serem adquiridos terá por base o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP” (Brasil, 2018c, p. 19). Ou seja, os dados são coletados no ano anterior à matrícula dos alunos e, apesar de haver uma reserva técnica, muitas vezes esse quantitativo é insuficiente ou as obras chegam em menor quantidade, conforme relatos das unidades escolares durante a pesquisa de campo deste estudo.

Essas dificuldades de distribuição e adequação quantitativa se somam a outros aspectos relacionados ao processo de avaliação das obras literárias. Nos critérios de avaliação das obras, conforme apresentados no Anexo B desta pesquisa, encontram-se os critérios para a seleção dos títulos, nos quais se percebe a orientação geral do programa:

As obras literárias para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto as de língua portuguesa quanto as de língua inglesa, deverão potencializar entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, proporcionando o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da sua dimensão estética. (Brasil, 2018c, p. 49, grifo nosso).

Observa-se que, inicialmente, há um direcionamento voltado à experiência do leitor na recepção da obra literária, ao enfatizar a “capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca”. No entanto, a menção à dimensão estética surge de modo secundário, quase como um adendo, “sem descuidar da dimensão estética”, o que sugere que a experiência estética, fruto da relação do leitor com a obra, é tratada como aspecto complementar, e não como o eixo que deveria sustentar a experiência de leitura.

María Teresa Andruetto (2012), traz importantes reflexões sobre as questões que envolvem a literatura infantil e juvenil. Para ela, a ficção nos atrai porque nos permite explorar o que há de mais profundamente humano em nossas contradições, misérias e grandezas, oferecendo uma compreensão que as ciências ou estatísticas não conseguem alcançar. Ela nos transporta para territórios alheios, ampliando os limites de nossa experiência ao acessar fragmentos de mundos distintos do nosso, o que reflete nosso desejo de viver outras vidas e escapar temporariamente da monotonia da própria existência. A narrativa ficcional cria novos tempos e espaços, oferecendo um artifício que transcende sua função prática e se torna um objeto autônomo que oferece outros paradigmas para o real.

À luz desse entendimento, o enunciado do edital segue por trilha diversa e atribui à literatura um papel formativo orientado por finalidades preponderantemente pedagógicas:

Especialmente no caso da língua portuguesa, a literatura deverá contribuir para a continuidade da formação dos estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa etapa de ensino, devem ser formados leitores- fruidores capazes de “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” [...] Nessa perspectiva, o desenvolvimento do leitor-fruidor está intimamente ligado ao fomento do pleno exercício da cidadania. (Brasil, 2018c, p. 49, grifo nosso).

Embora o texto mencione “compreensão e fruição de textos”, a leitura literária é situada em uma perspectiva formativa que privilegia o reconhecimento de uma literariedade previamente posta, em detrimento da experiência que emerge do encontro do estudante com a obra. O “leitor-fruidor” é concebido como aquele que responde ao texto de modo consciente, reconhecendo tal literariedade com vistas ao “pleno exercício da cidadania”; nessa formulação, tanto a literatura quanto a cidadania passam a representar adesão a valores já definidos, e não participação ativa em sua construção no espaço social.

Esse direcionamento manifesta-se também nas orientações do próprio programa, que passa a induzir a produção de obras literárias voltadas para temáticas e finalidades formativas determinadas. Nesse movimento, inscrevem-se produções marcadas por uma referencialização

ao texto literário, isto é, pelo uso da forma ficcional, mas como meio de abordar conteúdos de caráter didatizante e informativo. Nesse contexto, Ana Garrallón (2015), pesquisadora espanhola especialista em livros infantis, que tem se dedicado à análise e difusão dos livros informativos, observa em seus estudos que, desde o final dos anos 1980, houve um grande crescimento na produção de livros informativos para crianças, tanto em design gráfico quanto em conteúdo e temas, impulsionado por novos parâmetros pedagógicos que buscavam incentivar o uso de materiais além dos livros didáticos. Segundo a autora, esses livros têm como objetivo disponibilizar conhecimentos de maneira compreensível e interessante para leitores não especialistas, abordando temas variados e aproximando as crianças de questões científicas e do mundo real, ampliando seu entendimento sobre o mundo além do ambiente que as cerca.

Dessa forma, as diretrizes apresentadas até aqui permitem compreender que o programa adota uma concepção de literatura que tende a aproximá-la de finalidades instrutivas, priorizando o aspecto formativo em detrimento da experiência estética e plural. Ao deslocar o foco da relação do leitor com a obra para o cumprimento de metas pedagógicas, o PNLD Literário redefine o papel da leitura literária na escola, transformando-a em meio para outros fins. Essa lógica também pode ser percebida no processo de avaliação pedagógica das obras que inclui: a qualidade do texto, adequação, projeto gráfico-editorial e manual do professor.

Em relação à qualidade do texto o documento traz:

Serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão (Brasil, 2018c, p. 50, grifo nosso).

Ainda conforme o documento, nos textos narrativos serão avaliados a coerência, a complexidade da ambientação, a caracterização dos personagens e a adequação do discurso às variáveis situacionais e dialetais. Nos textos em verso, será priorizada a exploração das propriedades melódicas e imagéticas, favorecendo poemas com complexidade e inventividade moderadas. Para romances gráficos, a avaliação se concentrará na relação entre texto e imagem e nas possibilidades de leitura visual. Em traduções e adaptações, deve-se preservar a qualidade literária da obra original (Brasil, 2018c).

Nesse ponto, a discussão proposta pela pesquisadora argentina Cecilia Bajour, crítica literária de livros para crianças e jovens, torna-se pertinente. Atuando há décadas na formação de professores e mediadores de leitura, Bajour (2012) reflete sobre os critérios de seleção de obras literárias com base em sua experiência docente em cursos de especialização em literatura

infantil e juvenil. Ainda que sua análise parta de uma realidade distinta da brasileira e não esteja vinculada a programas de larga escala como o PNLD Literário, suas reflexões ajudam a problematizar o modo como determinados parâmetros de avaliação podem restringir a liberdade criadora e a experiência estética do leitor.

A ideia de "critério" muitas vezes se confunde com a de "receita", como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários. [...]

Olhados assim, os textos literários perdem sua singularidade, sua capacidade de nos interpelar e sua "personalidade própria", que dissolve em uma classificação que tende a nivelar e homogeneizar tudo. (Bajour, 2012, p. 52-53).

As orientações técnicas para os textos narrativos e em verso, embora reconheçam as formas estruturais e expressivas próprias da literatura, estão condicionadas à coerência com temas “adequados” e a níveis de complexidade previamente fixados. O resultado é uma literatura que opera sob vigilância: deve ser inventiva, mas dentro dos limites do que é considerado pedagógico; crítica, mas sem romper com a previsibilidade esperada. Essa lógica tensiona a autonomia da obra e da leitura, transformando o texto literário em um objeto funcional, mais próximo do discurso didático do que da arte que se propõe a provocar, questionar e ampliar o olhar sobre o mundo.

O controle sobre a forma e o conteúdo das obras se amplia quando observamos o critério de adequação temática, que passa a delimitar não apenas o modo como a literatura deve ser escrita, mas também o que ela deve dizer. Nesse sentido o edital determina que as obras literárias devem explorar temas que ampliem as referências estéticas, culturais e éticas dos leitores, incentivando uma leitura participativa e criativa, em vez de direcionar explicitamente a opinião ou o comportamento do leitor; no entanto, o próprio documento se contradiz ao orientar que “as obras devem vincular-se, necessariamente, a um ou mais temas claramente especificados. Existem sugestões de temas no edital, mas eles não são exaustivos. Caso a obra seja inscrita em outro tema não previsto no Edital, ele deve ser nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence” (Brasil, 2018c, p. 51, grifo nosso). Para fins de exemplificação, o Quadro 1 apresenta os temas e respectivos enfoques definidos para a Categoria 1 (6º e 7º anos do ensino fundamental), demonstrando como o edital organiza as propostas temáticas e orienta os enfoques esperados para cada uma delas.

Quadro 1 – Temas das obras literárias para a Categoria 1 (PNLD Literário 2020)

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
-------	-----------------

Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Relações familiares e sociais imediatas dos personagens/sujeitos líricos, considerando-se a relação com as autoridades, a construção das amizades, os conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro etc.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade e o meio ambiente (paisagens naturais, plantas, animais), com atenção às diversidades regionais. Devem-se destacar temas que mostrem como o mundo é um lugar de convívio com a diferença, estabelecendo a responsabilidade frente a ele.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático
Diálogos com a história e a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas.
Aventura, mistério e fantasia	Textos, predominantemente narrativos, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: Brasil (2018c, p. 51–52).

O critério apresentado demonstra o controle sobre o que pode ser lido na escola, pois promove uma forma de leitura revestida de aparência literária, na qual temas e significados são previamente definidos para atender a propósitos pedagógicos. Em vez de proporcionar uma experiência estética e exploratória, que é própria da literatura, o edital condiciona o que se quer que o aluno aprenda. Esse direcionamento instrumentaliza a literatura, alinhando-a com objetivos educacionais pré-definidos e, muitas vezes, com pouca relação com o caráter autêntico e aberto da literatura. Nesse ponto, Andruetto (2012) observa que

Quando um texto se propõe a ser utilizado de modo unívoco como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado, a primeira coisa que bate em retirada é a plurissignificação. Deixa-se de lado a direção plural dos textos para convertê-los em pensamento global, unitário; assim, o literário subordina-se a um fim predeterminado que tende a homogeneizar a experiência. Só isso já é algo que está no sentido inverso do artístico, em que a ambiguidade e o desdobramento de significados predominam. (Andruetto, 2012, p. 116).

Ao transformar a literatura em algo voltado para temas específicos, o edital comunica ao mercado editorial uma demanda que aponta para a produção de obras que afastam os estudantes

de experiências literárias que promovam a liberdade de interpretação e a construção de sentidos, além de associar a literatura a uma formação tecnicista de saberes e valores que colocam na responsabilidade da literatura uma formação pedagógica.

Tal perspectiva se prolonga no projeto gráfico-editorial em que o edital apresenta que se deve manter um equilíbrio entre o texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como ilustrações, assegurando boa legibilidade em termos de tipografia, espaçamento, alinhamento, qualidade do papel e impressão. Deve incluir material paratextual no mesmo volume, contendo informações que contextualizem o autor e a obra, incentivem a leitura e justifiquem a relevância da obra para o tema proposto (Brasil, 2018c). Ao exigir a inclusão de material paratextual que incentive a leitura e justifique a relevância da obra para o tema, o edital parece configurar a experiência literária em parâmetros pedagógicos pré-determinados. Essa exigência sugere que a obra, por si só, não é considerada suficiente para alcançar os objetivos literários e formativos, como se o docente não fosse capaz de criar esse material e por isso necessitasse de um aparato adicional para guiar o processo interpretativo, restringindo a liberdade de exploração criativa tanto do professor quanto dos estudantes, e reforçando a ideia de que há um conteúdo extraliterário a ser extraído e transmitido.

A concepção de controle sobre o processo de leitura se estende também ao critério referente ao Manual do Professor, o qual passa a ser avaliado por sua consistência e coerência nas orientações de pré e pós-leitura. Para professores de língua portuguesa e inglesa, o material deve fornecer subsídios para abordar a obra literária em sala de aula, alinhados às práticas de leitura definidas pela BNCC para os anos finais desses idiomas. Além disso, o Manual deve incluir orientações para professores de outras disciplinas, incentivando uma abordagem interdisciplinar dos temas e conteúdos presentes na obra, também em conformidade com a BNCC. Por fim, deve conter um tutorial ou videoaula de 5 a 10 minutos, com propostas de atividades preparatórias para a leitura e de retomada e problematização após a leitura (Brasil, 2018c).

Cabe observar que, ao estabelecer como estratégias de avaliação a produção de material de apoio junto a cada obra literária, o edital reconhece que o professor necessita de subsídios adicionais para aprimorar sua prática pedagógica, porém oferece esse suporte de forma limitada. Isso demonstra a visão de que o simples envio de materiais complementares seria suficiente, sem considerar a importância de um acompanhamento formativo com base teórica, e não apenas metodológica, mais aprofundado e contínuo para o ensino de literatura. Essa exigência aproxima o tratamento das obras literárias da lógica dos livros didáticos, em que o “Manual do Professor” funciona como complemento indispensável.

Portanto, embora o referencial teórico apresentado nos critérios de avaliação das obras faça menção ao texto literário, a abordagem adotada desvia-se da condição estética da literatura, aproximando-se de uma instrumentalização da leitura voltada a finalidades práticas e normativas. Essa concepção reforça o movimento já identificado ao longo dos critérios analisados, o controle sobre o que se produz, se lê e se ensina, em que a literatura perde sua autonomia simbólica para se adequar a objetivos pedagógicos previamente delineados. Nessa direção o Professor Luiz Percival (2015), adverte que a leitura literária, bem como o contato com as grandes produções intelectuais, exige a rejeição do pragmatismo e do relativismo que reduzem a experiência estética a mera utilidade. Para o autor, a literatura constitui um espaço de humanização e transcendência, capaz de ampliar a percepção de mundo e de instaurar um diálogo entre o individual e o coletivo. Assim, a leitura literária deve ser compreendida como um gesto de liberdade e reflexão, não subordinado a metas externas, mas sustentado pela experiência sensível e cultural que lhe é própria.

É importante destacar a responsabilidade do Estado na condução de políticas públicas de aquisição de livros, especialmente quando envolve o uso de recursos públicos. Tal responsabilidade não se limita ao aspecto administrativo das compras, mas implica o compromisso ético e cultural de promover o acesso a obras que favoreçam uma formação leitora ampla e diversa. Nesse sentido, Andruetto (2012), observa que

Quando realiza compras com o dinheiro de todos, o Estado deve implementar mecanismos de seleção de altíssima transparência, em busca de livros de maior qualidade e que, por sua vez, agreguem uma diversidade de autores, editores e de estéticas inaugurais ou já existentes em nossa literatura. Isso em vez de fabricar livrinhos que são distribuídos como se fossem balas em estádios ou em praias. (Andruetto, 2012, p. 63-64)

A autora critica práticas que tratam a distribuição de livros de forma indiscriminada, como se fossem itens triviais ou meros brindes, e ressalta a importância de uma política pública que garanta qualidade literária e diversidade estética. Essa reflexão é especialmente pertinente ao contexto brasileiro, no qual programas de aquisição e distribuição em larga escala, como o PNLD Literário, precisam equilibrar o compromisso social de democratizar o acesso à leitura com a preservação da dimensão estética da literatura. Nessa direção, o estudo a seguir busca aprofundar a discussão ao examinar o documento norteador fornecido às escolas, o *Guia do PNLD Literário 2020*, com o objetivo de compreender como o programa entende literatura, orienta a seleção e o uso das obras no contexto escolar, além de apresentar os títulos destinados

à rede estadual do Tocantins, especialmente às escolas públicas do município de Paraíso do Tocantins, locus desta pesquisa.

3.3.1 O guia digital do PNLD Literário 2020

O Guia do PNLD Literário é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de apresentar às escolas públicas as obras literárias aprovadas em cada ciclo do programa, acompanhadas de resenhas, orientações pedagógicas e informações técnicas que auxiliam o processo de escolha. Destinado a professores e gestores da rede pública, o *Guia do PNLD Literário 2020 — Obras Literárias* funciona como referência para a seleção dos títulos que comporão os acervos escolares. Além de descrever as etapas do processo de seleção, o documento identifica os 78 profissionais envolvidos, divididos entre as comissões técnica, pedagógica e adjunta, compostas por 21 integrantes, e a equipe de avaliadores, formada por 57 participantes, responsáveis pela organização do processo e pela avaliação das obras literárias inscritas no programa.

Para a análise inicial do documento, elaborou-se um quadro ([Apêndice A](#)), que reúne a sistematização dos nomes, titulações e áreas de atuação dos integrantes das comissões e dos avaliadores, com base nas informações públicas apresentadas no Guia e nos resumos de seus currículos Lattes. O levantamento teve como objetivo identificar a formação acadêmica dos participantes e verificar o vínculo de suas trajetórias com a literatura infantil e juvenil, considerando que esse é o objeto do trabalho das comissões e da equipe de avaliação.

As três comissões (técnica, pedagógica e adjunta) reuniram 21 integrantes, dos quais 18 possuíam título de doutorado e 3 eram mestres no momento da participação. A área de Letras e Literatura concentrou a maior parte das formações, com 11 participantes, seguida pela Educação, com 6, e pela Linguística, com 3. Conforme apresentado no apêndice A da pesquisa, observa-se que do total de integrantes das três comissões, 10 indicam vínculo direto com a literatura infantil e juvenil em suas linhas de pesquisa ou atuação profissional. Desses, 6 são oriundos da área de Letras e 4 da Educação, sendo que apenas 2 possuem formação em letras com doutorado na área. Cabe ressaltar que essa comissão, conforme Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017, art. 11) é a responsável por: “I subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras; II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica; III - validar os resultados da etapa de avaliação

pedagógica [...]”. Nesse contexto é importante observar os dados e destacar o vazio conceitual e teórico em relação à literatura nas diretrizes do programa, em que, dentro do panorama apresentado, contou com apenas 2 profissionais com formação específica em literatura e atuação na área de literatura infantil e juvenil, considerando ainda que se trata de uma comissão responsável por elaborar os critérios de análise e validação das obras.

A Comissão de Avaliação contou com 57 participantes, dos quais 38 possuíam título de doutorado e 19 eram mestres no momento da participação. No que se refere à formação acadêmica, 34 integrantes pertenciam às áreas de Letras e Literatura, 14 à área de Educação e 9 à área de Linguística e Linguística Aplicada. Com base nos dados levantados, 17 integrantes indicam atuação ou pesquisa relacionada à literatura infantil e juvenil. Desse total, 11 são formados nas áreas de Letras e Literatura e 6 na área de Educação. Considerando o conjunto de 57 participantes, o número de pesquisadores vinculados à literatura infantil e juvenil corresponde a aproximadamente 29,8% do total, o que revela que menos de um terço da equipe menciona essa área como campo de investigação ou de atuação profissional.

Ao se levar em conta as menções ao termo “leitura”, observa-se que elas aparecem em contextos diversos, abrangendo temas como formação de leitores, processos de leitura e escrita, mediação de leitura, leitura e ensino e história das práticas de leitura. Excluídas as referências diretas à literatura infantil e juvenil, 21 participantes mencionam atuação ou pesquisa relacionada à leitura. Desses, 12 possuem formação nas áreas de Letras e Literatura, 7 são oriundos da Educação e 2 apresentam formação em Linguística Aplicada. Nesse contexto, ao considerar as duas frentes de atuação — literatura infantil e juvenil e leitura —, verifica-se que 38 participantes, do total de 57 avaliadores, desenvolvem pesquisas ou atividades relacionadas a esses campos, o que corresponde a aproximadamente 66,6% da equipe. Esse dado, embora indique certa aproximação com o objeto do programa, suscita questionamentos quanto à consistência das escolhas realizadas, sobretudo quando se observa a aprovação de obras cujo caráter literário é secundarizado por conteúdos de natureza instrucional ou motivacional. Tal cenário torna-se revelador ao se constatar que o programa, voltado à seleção de literatura infantil e juvenil, incluiu títulos como *Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos*, distribuído a redes estaduais de ensino em três estados brasileiros, cuja estrutura se aproxima mais de uma obra de orientação comportamental do que de um texto literário. Além disso, parte das obras selecionadas apresenta características que indicam terem sido produzidas especificamente para atender às exigências do edital, o que reforça a percepção de que, em diversos casos, o literário cede espaço ao utilitário, contrariando o conteúdo estético e plural que deveria ser observado pela equipe de avaliadores.

O texto introdutório do *Guia Digital do PNLD Literário 2020* apresenta o material proposto e destaca uma importante mudança no programa: a possibilidade de escolha dos livros pelos professores. O documento explica que o Guia foi elaborado para auxiliar na seleção de obras que melhor atendam aos objetivos e necessidades da escola e das turmas, em consonância com o planejamento pedagógico e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do ensino fundamental. Além disso, descreve os critérios de avaliação que orientaram a seleção das obras, os aspectos técnicos e os resumos dos títulos aprovados, destacando que todas as obras são acompanhadas de material de apoio ao professor, destinado a subsidiar o trabalho com o texto literário em sala de aula. Nessa perspectiva, “espera-se que possamos qualificar cada vez mais as práticas de leitura literária e formação de jovens leitores(as) realizadas em nossas escolas e fora delas” (Brasil, 2020b, *online*). Logo na sequência, o documento acrescenta: “É preciso considerar, além dos aspectos inerentes ao livro literário, o contexto social da escola, o perfil dos(as) estudantes e as demandas mais emergentes em relação ao trabalho com o texto literário nos anos finais do ensino fundamental” (Brasil, 2020c, p. 2, grifo nosso).

A leitura inicial do documento demonstra a permanência de um discurso que, embora se apresente como valorização da autonomia docente, ao reconhecer que o professor é quem melhor conhece a realidade de seus alunos, não esclarece como essa autonomia se concretiza nos modelos de escolha das obras, tampouco informa qual modalidade de seleção foi adotada pela rede de ensino em que o docente atua. Soma-se a isso a necessidade de acesso às obras mediante senha gerada pelo sistema PDDE Interativo/SIMEC, disponibilizada ao diretor da escola, o que reforça o controle burocrático do processo.

Na avaliação pedagógica apresentada no *Guia do PNLD Literário 2020*, foram incluídos mais de 70 itens para análise de cada obra inscrita, o que, segundo o documento, buscou garantir que o acervo disponibilizado nas escolas contemplasse uma pluralidade de vozes e estilos literários, possibilitando aos estudantes o contato com repertórios capazes de ampliar suas experiências estéticas e culturais. Contudo, ao buscar no documento uma compreensão mais precisa sobre o conceito de literatura, percebe-se uma formulação genérica, sustentada em termos amplos e pouco definidos. O texto a seguir, extraído do Guia, exemplifica essa imprecisão:

Sabe-se que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos(as) alunos(as) podem ter acesso à Literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural, suas práticas de linguagem e de letamentos. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes

pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura. (Brasil, 2020a, p. 8).

A citação reconhece o valor do livro literário como meio de acesso à cultura e à formação humanizadora; contudo, ao colocar a necessidade do livro como recurso para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento de práticas de letramento, o texto atribui à literatura um caráter predominantemente pedagógico e formativo. Essa concepção, embora valorize sua função educativa, não contempla a multiplicidade e a complexidade que constituem a literatura. Nesse sentido, Andruetto (2012), apresenta reflexões que nos convidam a pensar o papel da literatura no contexto educacional e social. Para a autora, a literatura é uma forma de expressão artística que utiliza a linguagem para explorar e revelar as complexidades da experiência humana, transcender o cotidiano e provocar reflexões profundas. A literatura não se limita a transmitir informações ou ensinamentos morais; seu objetivo é envolver o leitor em um diálogo estético, oferecendo múltiplas interpretações e significados. A autora enfatiza que “[...] a literatura é, nem mais nem menos, o lugar do que é, não o do que deveria ser” (Andruetto, 2012, p. 100), reafirmando que o literário deve abarcar o contraditório, o desconfortável e o ambíguo, dimensões frequentemente silenciadas quando a literatura é instrumentalizada para atender objetivos pedagógicos.

Andruetto (2012), ao compartilhar sua experiência no desenvolvimento de oficinas com jovens em situação de encarceramento, observa que os textos que mais despertavam o interesse dos participantes não eram aqueles que retratavam suas condições sociais, mas os que os transportavam para universos imaginativos, que, naquele contexto, foram os contos maravilhosos, demonstrando que a literatura não precisa necessariamente espelhar o cotidiano; ela pode abrir caminhos para o inusitado. A vivência relatada pela autora exemplifica como a literatura é capaz de conduzir o leitor para além de suas circunstâncias imediatas, promovendo o encontro com o novo e o alargamento de seus horizontes.

Ao refletir sobre a literatura a partir dessas perspectivas, nota-se que a ausência de uma compreensão teórica e aprofundada sobre literatura, tanto no Edital quanto no Guia do PNLD Literário 2020, gera um vazio estrutural nas diretrizes da política e nos processos de seleção, desde o trabalho da comissão avaliadora até a prática docente. Se a literatura é percebida apenas como um instrumento pedagógico funcional, perde-se a riqueza de sua natureza múltipla. A literatura é disfuncional no melhor sentido: ela desafia, desconstrói e convida à reflexão. Como Andruetto (2012, p. 126) afirma, "a verdade da literatura é sempre uma verdade particular, a de um personagem ou de certa voz que narra, nunca uma verdade geral". Reconhecer que a

literatura possui valor intrínseco, independente de objetivos didáticos específicos, é indispensável.

Em relação à escolha dos professores, o documento informa que as obras literárias listadas no Guia do PNLD Literário 2020 são disponibilizadas integralmente para visualização durante o período de registro da escolha, “mediante senha gerada pelo sistema PDDE Interativo/SIMEC ao diretor da escola”. O processo de escolha ocorre da seguinte forma:

Acervos

- Cada escola deverá indicar no sistema acervos dentre os 14 disponíveis para cada categoria.
- Cada acervo é composto por 23, 24 ou 25 obras.
- Os acervos literários serão destinados para a biblioteca e serão escolhidos por categoria.
- A quantidade de acervos distribuídos dependerá da quantidade de alunos existentes na escola. A (sic) sistema disponibilizará para registro a quantidade de acervos que a escola irá receber para cada categoria.

Livros do estudante:

- Cada escola deverá escolher 2 (duas) obras para cada estudante. Cada estudante receberá duas obras para utilização no decorrer do ano letivo de acordo com as propostas elaboradas pelo(a) professor(a).
- Nas escolas em que haja mais de uma turma para cada ano (6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental), as duas obras destinadas aos estudantes serão iguais para todas as turmas de um mesmo ano.
- Para cada livro do aluno, deverão ser escolhidas duas opções, 1ª e 2ª, de editoras diferentes. Depois que a 1ª opção for indicada, obrigatoriamente o diretor deverá indicar a obra que deseja receber em 2ª opção.
- Caso não seja possível ao FNDE a contratação da editora da 1ª opção, serão distribuídos os livros indicados da 2ª opção. Por esse motivo, a escolha da 2ª opção precisa ser tão cuidadosa quanto à da 1ª.
- Caso não seja possível ao FNDE a contratação de nenhuma obra indicada em 1ª e 2ª opção, serão encaminhadas aleatoriamente obras, conforme critérios de alocação definidos pelo FNDE.
- Na escolha do segundo livro do aluno, o sistema não permitirá que sejam escolhidas obras das editoras já indicadas no primeiro livro. Assim, ao escolher os dois livros do aluno, a escola indicará obras de 4 (quatro) editoras diferentes.
- Os 2 (dois) livros que são destinados aos estudantes e professores são reutilizáveis, portanto, permanecerão em caráter provisório com os beneficiários durante o ano letivo correspondente, devendo ser devolvidos para a escola após esse período para posterior utilização por outro estudante/professor.
- É necessário inserir a ata de escolha ou apresentar justificativa para sua não inclusão no sistema.
- Todas as páginas da ata devem ser digitalizadas em um único documento. Só é possível anexar um arquivo no sistema. (Brasil, 2020a, p. 30-31).

Conforme descrito na citação, cada escola deve selecionar acervos dentre os 14 disponíveis por categoria, sendo que cada um é composto por um número fixo de obras. A quantidade de acervos distribuídos depende do número de alunos, e o sistema define quantos acervos cada escola receberá. No caso dos livros do estudante, há restrições quanto às editoras das quais as obras podem ser escolhidas, com exigência que sejam selecionadas obras de editoras diferentes para cada opção. Caso as obras selecionadas não possam ser contratadas pelo

FNDE, outras serão distribuídas aleatoriamente, conforme critérios internos. Essa ausência de garantia de que as obras escolhidas serão efetivamente recebidas, somada às limitações impostas pelo modelo de escolha, gera incertezas no planejamento pedagógico e fragiliza a execução da política pública. Tal situação também foi sinalizada no primeiro ciclo de avaliação do PNLD, quando diversas escolas manifestaram o desejo de receber as obras que escolheram, o que, na prática, ainda não se concretiza.

Bajour (2012) destaca a importância de o professor planejar o uso dos textos com antecedência, elaborando perguntas e estratégias de mediação capazes de criar pontes entre a obra e outros materiais. Segundo a autora, essa preparação permite ao docente antecipar-se às possíveis surpresas interpretativas dos alunos, já que o processo de construção de sentido é sempre imprevisível e enriquecedor. No entanto, as diretrizes estabelecidas para a seleção das obras dificultam esse planejamento, pois impõem limitações tanto à escolha dos textos, em razão do modelo de seleção e da incerteza quanto ao efetivo recebimento das obras escolhidas, quanto ao acesso integral aos livros. Além disso, Bajour (2012) ressalta que o conhecimento aprofundado dos textos escolhidos é uma proposta para que o diálogo em sala de aula ultrapasse as opiniões espontâneas e permita conduzir a construção de sentidos de maneira estruturada, porém aberta ao inesperado. Nesse contexto, ainda que as diretrizes do programa busquem padronizar e ampliar o acesso aos livros literários, torna-se necessário equilibrar essa padronização com a valorização da autonomia docente. É indispensável que o professor tenha liberdade para selecionar e trabalhar com obras que julgue mais adequadas ao perfil de suas turmas, favorecendo uma formação literária significativa. Andruetto (2012) observa que ações literárias significativas exigem mediadores capacitados e um projeto de longo prazo, que inclua o acesso a livros de qualidade e diversidade de vozes culturais. Dessa forma, a construção de um ensino literário depende não apenas da diversidade e qualidade dos acervos, mas também da capacitação dos professores, como será discutido na sexta seção deste estudo.

O Guia apresenta ainda as resenhas dos 155 livros aprovados pelo programa, com o objetivo de subsidiar a escolha dos professores, orientando que essas descrições sirvam como referência para a seleção das obras mais adequadas ao contexto escolar e às turmas. As resenhas, segundo o documento, assumem um papel informativo e formativo, oferecendo um panorama das obras aprovadas e incentivando os docentes a “explorar e (re)conhecer quais obras estão sendo indicadas para sua seleção, pois sabe-se que muitas delas são novidades chegando às nossas mãos e podemos nos surpreender com a diversidade de possibilidades que se descortinam a partir delas” (Brasil, 2020a, p. 9, grifo nosso). A menção às “novidades” revela, contudo, um movimento do mercado editorial em atender às demandas do programa,

produzindo obras que se adequam aos critérios e temas definidos pelo edital, o que demonstra a influência direta da política pública sobre a produção literária disponibilizada às escolas.

O Guia apresenta 28 acervos divididos em duas categorias: a categoria 1 (6º e 7º anos) e a categoria 2 (8º e 9º anos), cada uma com 14 coleções, divididas em gêneros, conforme ilustrado no quadro 1, abaixo.

Quadro 2 – Divisão dos acervos do PNLD Literário 2020

Código	Gênero
1	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular
2	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos
3	Memória, diário, biografia, relatos de experiências
4	Obras clássicas da literatura universal
5	Poema
6	Romance

Fonte: Guia PNLD 2020 (Brasil, 2018b).

Como já indicado em subseção anterior, a rede pública do estado do Tocantins adotou o modelo de escolha única para todas as escolas da rede. Assim, os quatro títulos selecionados para compor a formação do leitor literário no período de 2020 a 2024, apresentados no documento (com capa, autoria e resenha), foram:



ANSIEDADE: COMO ENFRENTAR O MAL DO SÉCULO PARA FILHOS E ALUNOS

Autoria: DEBORA GUTERMAN (Organizador), AUGUSTO JORGE CURY (Autor)

Volume: ANSIEDADE: COMO ENFRENTAR O MAL DO SÉCULO PARA FILHOS E ALUNOS

Editorial: Indisponível – 1 / 2018

Categoria: CATEGORIA 1 – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental

Tema(s): Autoconhecimento, sentimentos e emoções

Gênero: Romance

Número de Páginas: 168

Resenha Completa

“Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos”, de Augusto Cury, consiste em um romance cujo eixo central é uma viagem de aventura para o coração da Floresta Amazônica. Dividido em 21 capítulos, o livro narra a história de Cacá e Carol, irmãos gêmeos, que têm dificuldade de se concentrar nas aulas, vivem conectados às redes sociais e aos videogames, são consumistas, não conversam entre si e não aproveitam a companhia um do outro. Isso começa a mudar quando Cacá e Carol recebem um chamado da natureza e embarcam em uma aventura com seu avô, Marco Polo, o

narrador da história. Trata de temas relevantes como a vida na floresta, a preservação do meio ambiente, a vida dos indígenas, além de sentimentos como ansiedade, angústia, medo, coragem e respeito. O autor dota a narrativa de um tom leve e coloquial, algumas vezes poético. O livro possibilita a ampliação do repertório de temas dos alunos, desde a própria experiência da leitura e o contato com diferentes situações ficcionais, como através da menção a atividades juvenis e experiências variadas. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando abordagem do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

Fonte: (Brasil, 2020c, p. 106-107, grifo nosso).



QUANDO MEU PAI PERDEU O EMPREGO

Autoria: MARIA JOSE MARTINS DE NOBREGA (Organizador), WAGNER MARTINS DA COSTA (Autor)

Volume: QUANDO MEU PAI PERDEU O EMPREGO

Editorial: RICHMOND EDUCACAO LTDA. – 1 / 2018

Categoria: CATEGORIA 1 – 6º e 7º ano do Ensino Fundamental

Tema(s): Família, amigos e escola

Gênero: Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular

Número de Páginas: 96

Resenha Completa

“Quando meu pai perdeu o emprego” consiste em uma novela que relata uma história muito comum na vida de diversas famílias brasileiras: a perda do emprego. Pepê, Beto, Caró e a Ju são os filhos de uma família acostumada com os privilégios proporcionados pelo trabalho do pai, como casa com piscina, presentes caros e idas ao clube. Até que um dia, Pepê percebe que o pai está passando tempo demais em casa e parece haver certa tensão no ambiente familiar. Logo, os irmãos vão perceber o real motivo, pois o pai perdera o emprego e todos deveriam contribuir na nova configuração familiar, o que leva a família a um apartamento menor e a trabalhar vendendo pasteis. A narração é feita a partir da ótica de Pepê, que irá revelar as tensões e conflitos da família ante o novo cenário. Trazendo um hálito de esperança, o avô se intitula “Capitão Esperança” e sugere que a família se transforme na Nave Azul, em que todos seriam tripulantes guiados pelo pai e teriam que colaborar para que a Nave aterrissasse em segurança. Nesse contexto, o leitor é convidado a embarcar na narrativa e a descobrir o rumo da Nave Azul e seus tripulantes, numa jornada de autoconhecimento e amadurecimento das relações familiares e cooperativas. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e também de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando uma abordagem aprofundada do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI. Fonte: (Brasil, 2020c, p. 591-592, grifo nosso).



MINHA VIDA NÃO É COR-DE-ROSA

Autoria: MARA PRISCILLA PEREIRA DE OLIVEIRA (Ilustrador), PENELOPE ALESSANDRA MARTINS (Autor)

Volume: AVULSO

Editorial: EDITORA DO BRASIL AS – 2 / 2018

Categoria: CATEGORIA 2 – 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tema(s): Conflitos da adolescência

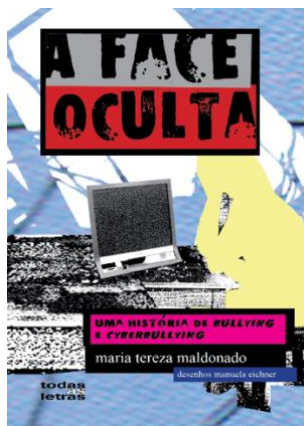
Gênero: Romance

Número de Páginas: 136

Resenha Completa

A obra “Minha vida não é cor-de-rosa” é de autoria de Penélope Martins com ilustrações de Mara Oliveira e apresenta-se como um romance, dividido em oito capítulos. O livro é um relato da adolescência e das descobertas e transformações dessa fase. A personagem é sensível e inteligente. Ela tem pais compreensivos e abertos para ouvi-la, amigos no bairro e na escola, garotos interessados nela. Além disso, conta com boas notas e uma coleção de preciosos textos escritos à máquina datilográfica de sua mãe. No entanto, nem tudo é cor-de-rosa em sua vida, pois enquanto busca seu lugar no mundo, ela precisa lidar com assédios, namoros complicados e amizades rompidas. Ao longo da obra ocorre a superação de conflitos e o despertar para questões importantes, como o feminismo e os direitos humanos. O enredo permite, também, abordar temas relevantes, como a importância de reconhecer ações de assédio ou de abuso sexual e discurso de ódio, e a relevância de agir diante disso. O jogo com as palavras e a subjetividade, inerentes ao texto literário, se fazem presentes em toda a obra. A qualidade estética e literária pode ser observada na maneira como a autora organiza e expressa as ideias e pensamentos das personagens, fazendo uso da linguagem coloquial, de expressões que os jovens usam no dia a dia, do uso das redes sociais na vida contemporânea, apresentando personagens que avaliam seus atos e como reagir diante dos conflitos impostos pela fase da adolescência. O texto possui uma linguagem desafiadora sendo caracterizado pela polissemia presente nos sentidos e nas identificações e em sentimentos como a coragem, o medo, a frustração, o arrependimento, a sensação frente aos assédios e a superação. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando uma abordagem aprofundada do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

Fonte: (Brasil, 2020c, p. 144-145, grifo nosso).



A FACE OCULTA: UMA HISTÓRIA DE BULLYING E CYBERBULLING

Autoria: ADRIANE DOS SANTOS PISCITELLI (Organizador), MARIA TEREZA PEREIRA MALDONADO (Autor), MANUELA FERREIRA EICHNER (Ilustrador)

Volume: A FACE OCULTA: UMA HISTÓRIA DE BULLYING E CYBERBULLING

Editorial: EDITORA TODAS AS LETRAS LTDA – 1 / 2018

Categoria: CATEGORIA 2 – 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tema(s): Cultura digital no cotidiano do adolescente

Gênero: Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular

Número de Páginas: 96

Resenha Completa

A obra “A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying”, da autora Maria Teresa Maldonado, ilustrada por Manuela Eichner, constitui-se de uma novela cuja narrativa revela o cotidiano de uma jovem completamente enredada pelos apelos da internet. É uma obra que permite o reconhecimento do ambiente social que se desenrola na cultura digital, caracterizando vítimas e agressores do bullying e do

ciberbullyng, apontando para a necessidade e urgência de discussões acerca das mudanças que ocorrem com os novos modos de comunicação, bem como a necessidade de se estabelecer critérios éticos do uso dessas novas modalidades de relacionamentos. O livro é feito com linguagem simples, como aquela empregada no cotidiano, o que é coerente com a abordagem temática que se localiza no mundo contemporâneo. As ilustrações estão em consonância com o texto verbal e constituem-se de desenhos monocromáticos, preto, branco e escala de cinza, sugerindo um mundo distante do real, sem muita cor, limitado a uma tela de computador. A linguagem possui caráter literário com narrativa dinâmica, com vocabulário e gírias conhecidas da juventude, embasada em situações da vida cotidiana dos jovens contemporâneos, evidenciando a defesa dos direitos humanos tanto na família como na escola. O enredo é construído por meio da narrativa de Luciana que situa a problemática, identifica agressores e vítimas, explicitando as motivações de cada um deles. A novela apresenta, assim, ao leitor situações cotidianas, mas, às vezes, pouco perceptível. A obra é acompanhada de material de apoio ao professor e de recurso audiovisual, os quais permitem ampliar as possibilidades de exploração do texto literário em sala de aula, subsidiando uma abordagem aprofundada do texto literário em acordo com o Edital de Convocação 01/2018 CGPLI.

Fonte: (Brasil, 2020c, p. 42-43, grifo nosso).

Para a elaboração desta tese, os quatro títulos foram lidos e discutidos tanto no contexto do curso de formação continuada apresentado na sexta parte deste estudo quanto na análise dos livros sob uma perspectiva literária. A leitura das obras selecionadas pela rede pública do Tocantins para o PNLD Literário 2020 revela um conjunto de títulos que se aproximam mais do perfil informativo, pois utilizam a ficção para abordar temas e assuntos em circulação na sociedade, sem uma preocupação estética e artística aprofundada. Os conteúdos respondem a temas específicos e esgotam-se neles. Não há uma presença significativa de pluralidade, ou seja, trata-se de textos destinados a abordar um conteúdo específico. No entanto, o que mais chama a atenção, contudo, é que tal seleção tenha sido legitimada por uma banca de avaliadores, cuja função seria justamente zelar pela qualidade literária e pela diversidade estética das obras.

Em relação aos livros *Minha vida não é cor-de-rosa* e *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, publicados em 2018 e 2019, respectivamente, observa-se que parecem ter sido escritos para atender às especificações do edital do PNLD Literário, o que reforça o caráter funcional da produção literária voltada a programas governamentais. Já *Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos* e *Quando meu pai perdeu o emprego* são obras anteriores ao programa, publicadas originalmente em 2015 e 1996, que foram adaptadas para o contexto do PNLD. Nessas edições, percebe-se uma simplificação visual e editorial, com capas e projetos gráficos menos expressivos do que nas versões comerciais, o que sinaliza a intencionalidade funcional atribuída à leitura literária no âmbito da política pública, como ilustrado nas imagens das capas das obras originais (figura 2):

Figura 2 – Capas dos livros "Quando meu pai perdeu o emprego" e "Ansiedade"



Fontes: Capas retiradas da internet.

A esse respeito, é pertinente mencionar os estudos de Montuani (2013), que assinala que, a partir de 2005, com o PNBE, as escolas passaram a receber obras literárias em seu formato gráfico-editorial original, tal como disponíveis nas livrarias e bibliotecas, promovendo acesso mais autêntico e favorecendo a democratização da leitura. Ainda conforme a autora, o edital do PNBE de 2005, coordenado por uma equipe da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi precursor ao propor que as escolas realizassem a seleção dos livros, uma inovação importante nas políticas públicas de leitura. No entanto, essa experiência foi descontinuada nos editais seguintes. Montuani (2013) identifica que o principal entrave do programa foi a falta de comunicação e de entendimento das diretrizes pelas escolas e gestores, comprometendo a efetividade da proposta. Essa fragilidade de diálogo entre as instâncias administrativas e o ambiente escolar reaparece no PNLD Literário, como se discutirá na análise de campo deste estudo.

O PNBE também se destacou como iniciativa pioneira ao executar, entre 2001 e 2004, o projeto Literatura em Minha Casa, por meio do qual foram distribuídas coleções compostas por cinco títulos de temáticas diversificadas, destinadas diretamente aos alunos. O principal objetivo era possibilitar que os estudantes compartilhassem as obras com suas famílias, ampliando o alcance da leitura para além do espaço escolar. Assim, a partir das análises realizadas sobre a transição do PNBE para o PNLD Literário, especialmente considerando o primeiro edital do programa voltado aos anos finais do ensino fundamental e o respectivo guia, observa-se que os principais argumentos utilizados para justificar as mudanças, como a seleção das obras pelos professores e a distribuição de livros individuais para o trabalho com os alunos,

já haviam sido propostos e executados anteriormente pelo PNBE. Além disso, tanto no PNBE quanto no PNLD Literário, percebe-se a ausência de uma fundamentação teórica consistente acerca da literatura. No entanto, no caso do PNBE, essa lacuna não se mostrava tão acentuada, pois o programa incluía, entre os itens de seus editais, critérios de exclusão de obras de caráter didático, informativo ou de referência, buscando preservar o espaço do literário em sua pluralidade estética. Já no PNLD Literário, observa-se uma inversão desse princípio: ao direcionar temáticas e finalidades específicas, o programa acabou restringindo o campo da literatura, privilegiando produções de cunho pedagógico e funcional em detrimento da experiência estética e plural própria do texto literário.

Com base nesse percurso, torna-se relevante examinar o edital do PNLD Literário 2024, documento que dá continuidade à política de formação do leitor literários para os anos finais do ensino fundamental e apresenta novas diretrizes para a seleção, avaliação e distribuição das obras literárias. A análise desse edital permitirá compreender em que medida o programa incorporou (ou não) as experiências e críticas acumuladas nas edições anteriores, especialmente quanto à concepção de literatura, à função atribuída à leitura e ao papel do professor no processo de escolha das obras.

3.4 O PNLD Literário 2024

O edital do PNLD Literário 2024 foi publicado em março de 2022, com o objetivo de convocar interessados em participar do processo de aquisição de obras didáticas, recursos educacionais digitais e obras literárias destinados aos estudantes e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das redes públicas de educação básica em todo o Brasil, conforme as condições e especificações detalhadas no próprio edital e seus anexos (Brasil, 2022b). Diferente do edital anterior, o atual, engloba recursos educacionais digitais dos materiais didáticos, que são os livros digitais-interativos para os alunos e professores.

Cabe observar que o edital do PNLD Literário 2024 foi publicado durante a pandemia de COVID-19, período que impactou profundamente a sociedade brasileira, incluindo a educação. Nesse cenário, as escolas precisaram se adaptar ao ensino remoto, enfrentando desafios relacionados à acessibilidade, conectividade e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. As desigualdades educacionais se intensificaram, evidenciando disparidades no acesso a recursos tecnológicos entre diferentes regiões e classes sociais. Diante desse contexto, observamos a significativa incorporação de recursos tecnológicos no edital apresentado, que

busca selecionar materiais literários capazes de apoiar práticas pedagógicas ajustadas tanto a ambientes virtuais quanto a modalidades híbridas. Em relação as características dos livros literários, o edital dispõe que as obras literárias deverão incluir o livro impresso e as versões digitais para estudantes e professores, e incluir material de apoio para o docente, conforme o quadro 2.

Quadro 3 – Características das obras literárias de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (PNLD Literário 2024)

Categoria	Livro do estudante	Livro do professor
Categoria 1: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	1 Livro literário impresso Versão em HTML5 do livro literário impresso	Versão HTML5 contemplando o livro literário impresso mais material de apoio destinado ao professor (15 a 30 páginas e no máximo 1MB)
Categoria 2: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental	1 Livro literário impresso Versão em HTML5 do livro literário impresso	Versão HTML5 contemplando o livro literário impresso mais material de apoio destinado ao professor (15 a 30 páginas e no máximo 1MB)

Fonte: PNLD Literário 2024 – objeto 03 (Brasil, 2022b, p. 6).

Embora a transição para materiais digitais possa estar alinhada à modernização dos recursos educacionais, observa-se que essa mudança desconsidera as disparidades no acesso tecnológico e as necessidades práticas dos professores. A eliminação do livro físico do professor, já insuficiente como alternativa a uma formação continuada especializada, agrava ainda mais o cenário, especialmente diante das desigualdades na infraestrutura das escolas brasileiras. Em muitos contextos, a exclusividade de materiais digitais é inviável devido à falta de conectividade à internet ou de dispositivos adequados. A ausência de materiais físicos de apoio ao professor corre o risco de deixar os educadores sem nenhum suporte para desenvolver o trabalho com as obras literárias, ampliando os desafios já existentes.

Ainda conforme o edital, não serão aceitas obras em domínio público originalmente escritas em português, com cadernos de atividades ou anotações que inviabilizem o uso coletivo, e aquelas que não seguem as normas do Acordo Ortográfico, exceto em casos justificados pela linguagem literária. Além disso, cada obra deve ser inscrita em apenas uma categoria, definida pelo público-alvo: estudantes do 6º e 7º anos (Categoria 1) ou do 8º e 9º anos (Categoria 2). As obras literárias devem ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e estar alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo abordar diversos temas, como apresentado no quadro 4.

Quadro 4 – Temas do PNLD Literário 2024

Temas da categoria 1 (6º e 7º anos)	Temas da categoria 2 (8º e 9º anos)
a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b. Família, amigos e escola; c. O mundo natural e social; d. Encontros com a diferença; e. Diálogos com a história e a filosofia; f. Aventura, mistério e fantasia; g. Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente; h. Migração nacional e internacional na adolescência; i. Outro tema.	a. Cultura tecnológica e digital, no cotidiano do adolescente; b. Conflitos da adolescência; c. Encontros com a diferença; d. Sociedade, política e cidadania; e. Diálogos com a história e a filosofia; f. Ficção científica, mistério e fantasia; g. Migração nacional e internacional na adolescência; h. Outro tema.

Fonte: Edital 2022 – PNLD Literário (Brasil, 2022b, p. 7-8).

As obras literárias podem abordar temas e gêneros literários sugeridos ou outros definidos e justificados pela editora, sendo permitida a inscrição em mais de um tema. Entre os gêneros aceitos estão: poesia, conto, crônica, novela, teatro, romance, textos da tradição popular, histórias em quadrinhos e outros, desde que especificados e avaliados. A correspondência entre tema, categoria e gênero é critério de avaliação.

Em comparação com os temas apresentados nos editais do PNLD Literário 2020 e 2024, observa-se uma ampliação das abordagens temáticas, especialmente na Categoria 1 (6º e 7º anos). O edital de 2020 concentrava-se no desenvolvimento emocional e social dos estudantes, abrangendo temas como autoconhecimento, relações familiares e escolares, convivência com a diferença, diálogos com a história e a filosofia, além de narrativas de aventura, mistério e fantasia. O edital de 2024 mantém esses tópicos, mas acrescenta dois novos: cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente e migração nacional e internacional na adolescência. Na Categoria 2 (8º e 9º anos), ambos os editais apresentam temas semelhantes, incluindo cultura digital, conflitos da adolescência, encontros com a diferença, sociedade e cidadania, diálogos com história e filosofia, além de ficção científica, mistério e fantasia. Contudo, o edital de 2024 incorpora o tema migração nacional e internacional na adolescência, alinhando-se à expansão temática observada na Categoria 1.

Conforme apresentado na subseção anterior, ao transformar a literatura em um objeto vinculado a temas específicos, o edital restringe o alcance das experiências literárias, privando os estudantes de vivências que estimulem a liberdade de interpretação e a construção de sentidos próprios. Tal direcionamento contrasta com a plurissignificação inerente à literatura, que pressupõe um diálogo aberto entre texto e leitor e possibilita múltiplas formas de leitura e

reflexão. A manutenção de diretrizes que enfatizam recortes temáticos, além de reforçar a lógica produtiva do livro como mercadoria, reduz as oportunidades de os estudantes explorarem as dimensões subjetivas, estéticas e plurais que caracterizam o literário.

O edital aponta que cada obra deve incluir informações paratextuais (8 a 20 páginas) que contextualizem o autor e a obra, detalhando características estilísticas e diferenças entre gêneros, em linguagem adequada ao público-alvo; já o livro digital do professor deve alinhar-se à BNCC, à obra literária e conter material de apoio único (15 a 30 páginas) conforme as diretrizes:

2.3.18.1. Subsídios para a abordagem da obra literária (abordagem didática do professor), que contemplem os seguintes elementos:

- a. Carta ao professor;
- b. Apresentação do autor, ilustrador, tradutor e contexto de produção da obra no que tange a aspectos sociais, culturais, temporais e geográficos;
- c. Contexto de recepção da obra;
- d. Natureza artística da obra, vinculada ao gênero de inscrição, composição; e
- e. Articulação com habilidades e competências indicadas na Base Nacional Comum Curricular.

2.3.18.2. Três propostas de atividades que contemplem, em cada uma, orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os estudantes antes da leitura das respectivas obras (apoio na pré-leitura), assim como para a sua retomada e problematização (apoio na pós-leitura), conforme especificações no Anexo VI.

2.3.18.3. O material de apoio ao professor deve conter orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar. (Brasil, 2022b, p. 8-9).

Em comparação entre os editais, tanto no PNLD Literário 2020 quanto no PNLD Literário 2024, o material de apoio ao professor inclui a apresentação do autor e da obra, orientações para preparar os estudantes antes da leitura e para a retomada e problematização após a leitura, além de propostas de atividades e orientações para uma abordagem interdisciplinar. No entanto, o edital de 2024 excluiu o material audiovisual tutorial/vídeo-aula, reduziu a especificidade dos materiais em PDF, que antes incluíam orientações detalhadas para aulas de língua portuguesa ou inglesa e materiais pré e pós-leitura separados e não disponibilizará o livro físico para o professor. Por outro lado, o PNLD Literário 2024 acrescentou a apresentação do ilustrador e do tradutor, o contexto de recepção da obra, a natureza artística vinculada ao gênero e à composição, e enfatizou a articulação com as habilidades e competências indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As propostas apresentadas tanto no edital de 2020 quanto no edital de 2024, reconhecem a necessidade de oferecer suporte ao professor no trabalho com os livros literários. No entanto, como discutido anteriormente, essa formação tem sido abordada por meio de materiais

auxiliares, os quais, embora relevantes, não são suficientes para suprir a demanda por uma formação continuada especializada. A diversidade social e cultural presente nas escolas brasileiras exige uma abordagem formativa que vá além de orientações pontuais, promovendo uma capacitação sólida e contextualizada. Nesse sentido, o PNLD Literário vai ao encontro do que Flores (2021) aponta, em que os editais e políticas educacionais frequentemente assumem um papel que, longe de transformar a realidade educacional, podem reforçar desigualdades sociais e culturais. Paralelamente, essas iniciativas tendem a moldar o perfil dos educadores e futuros trabalhadores de maneira funcional às demandas do sistema vigente, contribuindo mais para a adaptação às estruturas existentes do que para a superação das contradições sociais.

Em relação à escolha das obras literárias, o edital mantém o formato do anterior, ou seja, a seleção será baseada nas informações contidas no Guia do PNLD 2024, a ser disponibilizado no portal do FNDE, que incluirá resenhas das obras aprovadas e os critérios de avaliação pedagógica. Cada escola selecionará duas obras literárias para cada ano do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), compondo o acervo literário da sala de aula, que será o mesmo para todas as turmas do mesmo ano na instituição. A decisão sobre a distribuição interna e o uso pedagógico das obras caberá ao corpo docente e à direção escolar, o qual deve garantir o uso direto pelos estudantes.

Quanto aos critérios de seleção do PNLD Literário 2024, conforme apresentado no Anexo C desta pesquisa, os editais do PNLD Literário 2020 e 2024 apresentam tanto semelhanças quanto diferenças nas orientações sobre as coleções literárias destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ambos destacam que as obras literárias devem valorizar a dimensão estética e artística da linguagem, promovendo a reflexão dos estudantes sobre si mesmos, os outros e o mundo. Além disso, tanto o edital 2020 quanto o de 2024 enfatizam a importância de formar leitores-fruidores, conforme preconizado pela BNCC, ou seja, capazes de “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir [...]” (Brasil, 2022b, p. 74), ou seja, no novo documento o aluno continua assumindo uma perspectiva de receptividade e não de participação ativa no processo de construção de sentidos. O edital de 2024, contudo, apresenta uma complementação a essa concepção ao afirmar que “o desenvolvimento do leitor-fruidor implica oportunizar que o(a) estudante atue criativamente na construção de sentidos para o texto, a partir das suas experiências e perspectivas, concretizando as possibilidades textuais inerentes ao literário e às suas especificidades” (Brasil, 2022b, p. 74). Tal formulação, entretanto, revela-se contraditória em relação ao enunciado anterior, pois, se a atitude do leitor é a de reconhecer o que está previamente delimitado por temáticas e enfoques específicos, questiona-se em que medida lhe é possível atuar criativamente na construção de sentidos.

Os dois editais também ressaltam a necessidade de oferecer aos estudantes um repertório diversificado de obras, que contemple diferentes gêneros, estilos, autores e autoras, abrangendo produções contemporâneas e de outras épocas, bem como obras regionais, nacionais e internacionais. No entanto, no edital de 2024, observa-se a ausência da especificação presente no documento anterior quanto à inclusão de uma “expressiva quantidade de autoras mulheres” e de “autores/as africanos/as”, os quais são diluídos dentre as especificações gerais.

As obras do PNLD Literário 2024 serão avaliadas com base em três critérios principais: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico-editorial. O critério "manual do professor", presente no edital anterior, foi excluído como categoria autônoma e incorporado ao critério de projeto gráfico-editorial. Quanto à “qualidade do texto”, o edital de 2024 apresenta uma descrição mais detalhada em relação às obras, especificando que devem contribuir para “ampliar o repertório cultural, artístico e linguístico, o letramento crítico e o letramento literário dos(as) estudantes” (Brasil, 2022b, p.75),

2.1.2. Serão, então, avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios:

a. Natureza polissêmica da obra.

Exploração de recursos expressivos da linguagem verbal e visual.

b. Consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto.

c. Adequação da linguagem aos(às) estudantes.

d. Desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

e. Intertextualidade existente entre recursos visuais (e/ou midiáticos) e recursos textuais empregados na obra.

2.1.3. No caso de textos narrativos, serão critérios determinantes:

a. Coerência e a consistência narrativa, bem como a verossimilhança do enredo.

b. Relevância da temática abordada na obra para o público visado.

c. Possibilidade de a temática abordada propor diálogo com questões contemporâneas.

d. Complexidade da ambientação, a coerência da articulação temporal na construção do enredo e a postura mediadora do narrador.

e. Caracterização multidimensional dos personagens, quando pertinente ao gênero, e o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal.

f. Adequação da linguagem à faixa etária dos(as) estudantes.

g. No caso de língua inglesa, a proficiência linguística parametrizada pelo CEFR.

2.1.4. Nos textos em verso, devem-se observar:

a. Ampla exploração das propriedades poéticas e o entrelaçamento dos aspectos melódicos e imagéticos.

b. Inventividade da linguagem, caracterizada pelo uso inovador de recursos linguísticos e pelo predomínio da conotação e da polissemia.

c. Construção coerente do eu-lírico, tendo em vista a intencionalidade do texto, o engajamento/a identificação do leitor, assim como variáveis de natureza contextual e dialetal.

d. Prioridade de poemas com médio grau de complexidade e inventividade na linguagem artística, a fim de proporcionar experiência estética e contribuir para a formação do leitor literário.

2.1.5. No caso dos livros de imagem, histórias em quadrinhos e romances gráficos, observar-se-ão:

- a. Como a imagem se materializa no livro de literatura e assume proposta artística
- b. Potência da narrativa e dos recursos gráficos na produção de enredos criativos, abertos, que explorem com ludicidade a linguagem plástica e a forma compositiva da narrativa verbal e visual.

2.1.6. No caso das traduções e das adaptações, devem ser mantidas as qualidades literárias da obra original, o que implica a observação da linguagem literária e a criação de soluções criativas na elaboração do texto.

2.1.6.1. Deve-se considerar a dimensão conotativa da linguagem em adaptações, preservando a riqueza semântica, sintática, vocabular e outras qualidades literárias das obras originais. (Brasil, 2022b, p. 75-76, grifos nossos).

Enquanto o edital do PNLD Literário 2020 apresenta critérios mais gerais e condensados, o de 2024 amplia e detalha os aspectos textuais e estéticos a serem considerados na avaliação das obras. Essa ampliação reflete uma tentativa de incorporar elementos mais específicos para o trabalho com o texto literário, como a “natureza polissêmica da obra” e a “exploração de recursos expressivos da linguagem verbal e visual”. No entanto, o documento também especifica de maneira mais rígida o tipo de desenvolvimento pedagógico que se espera desses textos, ao estabelecer critérios como “desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão”, “relevância da temática abordada na obra para o público visado” e “possibilidade de a temática abordada propor diálogo com questões contemporâneas”. Entre os critérios, chama atenção o que se refere às obras em verso, no qual se determina a “prioridade de poemas com médio grau de complexidade e inventividade na linguagem artística, a fim de proporcionar experiência estética e contribuir para a formação do leitor literário”. Tal prescrição reduz a amplitude da experiência estética, ao restringir o contato do estudante com textos mais complexos e desafiadores. Essa diretriz suscita uma reflexão sobre o tipo de leitor que se pretende formar: um leitor literário, capaz de fruir e atribuir sentidos de forma autônoma, ou um leitor instrumental, condicionado por limites temáticos e linguísticos previamente definidos.

Em relação à “avaliação temática” das obras literárias, o edital de 2024 apresenta os mesmos direcionamentos do documento anterior, com o diferencial da inclusão dos temas “Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente” e “Migração nacional e internacional na adolescência”. As diretrizes, como já apontado na análise do edital de 2020, evidenciam uma contradição entre a orientação de “evitar conduzir a opinião e o comportamento do leitor, proporcionando abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e com outros textos, culturas e linguagens” (Brasil, 2022b, p. 76) e a presença de temas com enfoques

específicos, que, ao delimitar os sentidos possíveis, reduzem a amplitude interpretativa que deveria caracterizar a experiência literária.

Sobre o “Projeto gráfico-editorial”, uma das principais diferenças no edital de 2024 é a introdução de critérios específicos para o Livro Digital do Professor (LD), um aspecto ausente no edital de 2020. Segundo o documento, o LD deverá apresentar orientações para o trabalho pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, com subsídios para abordar a obra em sala de aula, de maneira coerente com o gênero literário e a natureza artística da obra. Além disso, o Livro do Professor (LD) deve, obrigatoriamente, disponibilizar situações pedagógicas para as obras que apresentem temas sensíveis e/ou fraturantes, como “estereótipos ou preconceitos relacionados à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de deficiência; cenas de intimidação sistemática [...]” (Brasil, 2022b, p. 80). Tanto nesse edital quanto no anterior, parte-se do pressuposto de que o professor necessita de subsídios para conduzir o trabalho de leitura, o que, em princípio, é legítimo e pode favorecer a mediação pedagógica. No entanto, a forma como tais orientações são apresentadas evidencia uma compreensão tutelar e prescritiva da função docente, uma vez que o material tende a oferecer respostas prontas e modelos de abordagem, em vez de fomentar a autonomia metodológica do docente. Outra diferença está no nível de detalhamento sobre o material paratextual, que permanece obrigatório no mesmo volume da obra principal. No entanto, no edital de 2024, há maior ênfase na relevância e consistência dessas informações, especificando a necessidade de oferecer subsídios que dialoguem com os aspectos estéticos e artísticos da obra e que sejam adequados à faixa etária dos estudantes. Embora essa exigência já estivesse presente no edital de 2020, o novo edital detalha com mais clareza os objetivos e o alinhamento com a BNCC.

Assim, as principais alterações observadas no edital do PNL D Literário 2024, em relação ao de 2020, dizem respeito ao acréscimo de novas temáticas, à inclusão de livros digitais interativos voltados a alunos e professores, à retirada do livro físico de apoio ao docente e ao maior detalhamento dos critérios avaliativos, com destaque para a qualidade textual das obras. No entanto, as diretrizes estruturantes do documento mantêm-se inalteradas, reproduzindo a ausência de uma fundamentação teórica sobre o texto literário. Em lugar de uma concepção que reconheça a literatura como arte e experiência estética, o documento toma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal referência, o que, ao invés de suprir essa lacuna conceitual, legitima o esvaziamento teórico das orientações, reforçando um olhar funcional e normativo sobre o ensino da literatura, discussão que será abordada na próxima seção.

A implementação do material digital proposto no edital do PNLD Literário 2024 também suscita reflexões sobre a viabilidade prática de sua aplicação nas escolas públicas brasileiras. Embora a disponibilização de versões digitais das obras literárias, voltadas tanto a estudantes quanto a professores, possa ser interpretada como uma tentativa de modernização e integração tecnológica no processo educativo, sua efetividade enfrenta desafios estruturais e sociais persistentes na rede pública. Considerando que o acesso ao livro digital, na maioria das vezes, dependerá de dispositivos pessoais, como celulares, emergem questões relacionadas à desigualdade de acesso e às novas restrições de uso do celular em sala de aula. Muitos estudantes não dispõem de aparelhos próprios ou precisam compartilhá-los com familiares, o que inviabiliza o uso contínuo e individualizado do material. Além disso, mesmo quando há disponibilidade de equipamentos, a qualidade do acesso à internet pode ser limitada ou inexistente em várias unidades escolares, o que compromete a utilização do formato digital proposto.

Para o professor, a substituição do material físico por uma versão exclusivamente digital introduz outros entraves. A prática docente exige, com frequência, o manejo simultâneo de diferentes recursos, e a dependência de dispositivos eletrônicos tende a limitar a flexibilidade necessária ao planejamento e à execução das atividades pedagógicas. Essa mudança, além disso, transfere ao docente a responsabilidade por dispor de infraestrutura tecnológica adequada, o que nem sempre é possível em um contexto de condições desiguais de trabalho e baixos investimentos institucionais. Assim, embora o edital busque inserir a tecnologia como recurso educacional, não contempla de forma suficiente as condições reais de acesso e infraestrutura das escolas públicas. Ao retirar o livro físico de apoio ao professor e implementar o formato digital do livro, a política pode, paradoxalmente, ampliar as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à formação do leitor literário, que exige tempo, mediação e acesso efetivo ao texto, aspectos que a virtualização, sem garantias de equidade tecnológica, tende a fragilizar.

Dessa forma, esta pesquisa propôs-se a investigar e analisar o processo de seleção e implementação do PNLD Literário 2020 e 2024 nas escolas públicas, buscando compreender as orientações e os desdobramentos práticos dessas políticas no contexto educacional. No caso do PNLD Literário 2024, cuja seleção inicial estava prevista para março do mesmo ano, observa-se que, até o momento da realização desta pesquisa, o Guia e as diretrizes para a escolha das obras ainda não haviam sido disponibilizados pelo Ministério da Educação. Cabe destacar que a primeira edição do programa voltada aos anos finais do ensino fundamental ocorreu em 2020, o que significa que, passados cinco anos, as escolas permanecem sem atualização de

acervo literário. Nesse aspecto, torna-se pertinente relembrar a experiência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que publicava editais anuais voltados à renovação e ampliação dos acervos destinados às diferentes etapas e modalidades da educação básica, o que garantia maior continuidade e diversidade na oferta de obras literárias às instituições públicas de ensino. As reflexões apresentadas sobre o PNLD Literário abrem caminho para a discussão que segue, dedicada à análise da inserção da literatura no contexto educacional brasileiro e no estado do Tocantins.

4 ENTRE POLÍTICAS E CURRÍCULOS: A PRESENÇA DA LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. (Maria do Rosario Mortatti)

Como observado na seção anterior, sobre o PNLD Literário, a política tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras literárias, além de materiais didáticos e outros recursos de apoio à prática educativa, de forma sistemática e gratuita, alinhados aos critérios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entender o lugar da literatura no currículo da educação básica nacional e do estado do Tocantins nos direciona ao entendimento do projeto formativo que se deseja alcançar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as normas gerais da educação, determina que cabe aos Estados “definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, assegurando a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população atendida e os recursos financeiros disponíveis” (Brasil, 1996, art. 10, inciso II). Em municípios menores, como Paraíso do Tocantins, *locus* da pesquisa, essa colaboração ocorre com o estado assumindo os anos finais do ensino fundamental, enquanto o município fica responsável pela educação infantil e pelos anos iniciais. Segundo a legislação, essa divisão favorece uma organização equilibrada das responsabilidades e dos recursos, além de garantir a continuidade do ensino em conformidade com as necessidades educacionais locais.

Cabe à União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, art. 9, inciso I), estabelecendo diretrizes educacionais em todo o território nacional. A União também é responsável por “estabelecer, em colaboração com os Estados e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio” (Brasil, 1996, art. 9, inciso IV). Aos estados cabe “elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes nacionais, integrando e coordenando suas ações com os municípios” (Brasil, 1996, art. 10, inciso III).

No Tocantins, a orientação curricular para o ensino fundamental está expressa no Documento Curricular do Tocantins (DCT), homologado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. Os municípios, por sua vez, podem e devem elaborar referenciais próprios que considerem suas realidades locais, em diálogo com o

DCT. De caráter normativo, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental organiza-se em quatro cadernos correspondentes às etapas e áreas de conhecimento. No caso do ensino fundamental, a estrutura contempla Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, com orientações articuladas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta seção analisa como a literatura está inserida no contexto educacional brasileiro e no estado do Tocantins. Para tanto, apresenta inicialmente o percurso histórico, destacando as transformações curriculares da educação básica que impactaram o deslocamento da autonomia da literatura como disciplina curricular. Em seguida, discute o conceito de currículo a partir de aportes teóricos, abordando posteriormente a forma como a literatura é tratada na BNCC e finalizando com a análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT). Como principais referências utilizaremos os estudos de: Maria Amélia Dalvi (2013, 2018a), Maria do Rosario Mortatti (2014), Débora Ventura Klayn Nascimento (2022), José Gimeno Sacristán (2000), Magda Soares (2002) e Regina Zilberman (1991, 2008). Além dessas referências teóricas, serão considerados a Carta à Abralic (Dias *et al.*, 2023) e os documentos curriculares e legais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018g) e o Documento Curricular do Tocantins – DCT (Tocantins, 2019a).

4.1 As transformações curriculares e o lugar da literatura na educação básica

Conforme destacado na primeira parte deste estudo, a presença do livro no ambiente escolar decorreu da necessidade de material didático, um aspecto que precedeu as primeiras políticas educacionais. Segundo Lajolo e Zilberman (2019), a história desse recurso educacional se constrói em meio a uma série de dificuldades, como o acesso limitado à escola e a escassez de materiais didáticos, problemas que atravessam diferentes esferas da sociedade brasileira. No entanto, quando se trata de leitura literária, as autoras apontam que frequentemente essa atividade era vista como uma forma de recreação, e não como uma prática relevante para a formação acadêmica dos estudantes. Esse aspecto recreativo fazia com que a leitura literária fosse praticada de maneira quase “clandestina”, ou seja, fora do currículo oficial e sem o mesmo valor atribuído às leituras consideradas pragmáticas ou útil para a formação profissional.

Magda Soares (2002), em seu estudo sobre a disciplina de língua portuguesa, observa que até meados do século XX, embora a disciplina curricular fosse nomeada como Português, coexistiam, nas práticas escolares, manuais distintos e independentes, como as gramáticas e as coletâneas de textos. A publicação simultânea desses dois manuais demonstra que ambos mantinham espaço próprio e relevante no contexto escolar do período. Cabe ressaltar, conforme apresenta a autora, a independência do professor em relação ao ensino de literatura, em que os manuais apresentavam as coletâneas de textos e cabia ao professor comentá-lo, propor discussões e atividades sobre ele:

Quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século [XX], à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (Soares, 2002, p. 166, grifo nosso)

Vale e Medeiros (2024) em estudo sobre a Literatura nos documentos oficiais brasileiros, destacam que a promulgação da LDB de 1961, ainda que considerada uma conquista modesta, representou um marco importante ao garantir a educação como direito de todos e ao estabelecer responsabilidades tanto para o poder público quanto para a iniciativa privada na oferta de ensino, que buscava assegurar a igualdade de oportunidades. Nesse contexto de valorização da educação como bem social, a literatura figura como disciplina autônoma no currículo do ensino secundário, ao lado de Português, Filosofia e outras áreas de caráter humanista.

No entanto, como observa Zilberman (1991, p. 61), “[...] o Estado, que promulgou a reforma, não assumiu, na mesma proporção, os custos que significaram o crescimento da população estudantil. A educação ficou mais cara e a escola depauperou”. A reforma também determinou a ampliação do caráter profissionalizante para todo o ensino, e não apenas para as instituições destinadas a essa finalidade, como as de formação industrial, comercial ou agrícola. Essa medida, orientada pelas necessidades do setor produtivo, buscava assegurar mão de obra treinada no 1º grau e profissionais especializados no 2º grau, sustentando o avanço da indústria.

Por esta razão, o ensino é tomado como propiciador de mão-de-obra, e não como formador de indivíduos e motivador de descobertas tecnológicas. Ele assume posição meramente reprodutora; e a escola torna-se o filtro que prepara as pessoas para disputar lugares no mercado de trabalho, este sempre menor que a procura, o que acirra a competição e as exigências, feitas ao professor, de maior eficiência no exercício de sua função. (Zilberman, 1991, p. 62, grifo nosso)

Com a promulgação da LDB nº 5.692/1971, durante o regime militar, houve uma mudança expressiva nos currículos de Língua Portuguesa e Literatura, distinta das reformas anteriores, que se desenvolveram de modo mais gradual e em sintonia com transformações sociais e culturais. Soares (2002) observa que essa lei, elaborada sob a orientação da ideologia tecnicista, vinculou a educação ao projeto de desenvolvimento econômico do país, transformando a língua em um instrumento de caráter funcional. Nesse contexto, “[...] surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação” (Soares, 2002, p. 169). A antiga concepção da língua como sistema, predominante no ensino da gramática, e a visão da língua como expressão estética, presente na retórica, na poética e no estudo de textos, foram substituídas pela noção de língua como meio de comunicação. Assim, os objetivos do ensino passaram a ter orientação pragmática e utilitária, buscando desenvolver no aluno a capacidade de atuar como emissor e receptor de mensagens, utilizando códigos verbais e não verbais.

Conforme a autora, a própria nomenclatura da disciplina foi alterada: o tradicional Português deixou de existir como designação e passou a ser chamado de Comunicação e Expressão nas séries iniciais do recém-estruturado 1º grau, e de Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais. Já no 2º grau, a denominação mudou para Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, mantendo a literatura como disciplina autônoma nesse nível de ensino. Essa mudança terminológica não foi meramente formal, mas indicativa de um deslocamento conceitual: a língua deixou de ser tratada em sua dimensão estética e cultural para ser concebida como instrumento funcional de comunicação.

A reforma educacional da década de 1970, embora apresentada como uma medida democratizante ao tornar obrigatório o ensino primário e o ginásio, esteve fortemente vinculada às necessidades do projeto desenvolvimentista do regime militar. Como observa Zilberman (1991), a escolarização das massas urbanas respondia menos à ampliação do direito à educação e mais à demanda da indústria por mão de obra qualificada. Nesse modelo, o caráter profissionalizante funcionava como mecanismo de segmentação social: ao proletariado reservava-se o 1º grau; à pequena burguesia, o 2º grau técnico; e às elites, o acesso ao ensino superior. Essa lógica pragmática, orientada pela terminalidade e pela adaptação ao mercado de trabalho, implicou um empobrecimento da formação cultural e humanística, configurando o chamado “nivelamento por baixo”.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que o aumento da população estudantil, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, levou o governo a adotar medidas emergenciais para suprir a carência de professores. Nesse contexto, foram criadas as licenciaturas curtas,

ampliados os cursos noturnos e incentivada a expansão das faculdades particulares, possibilitando a formação acelerada de docentes e o ingresso de novos grupos sociais no magistério. Conforme aponta Zilberman (1991), a escola passou a acolher novos segmentos sociais, tanto de alunos quanto de professores formados de modo acelerado e improvisado. No entanto, esse processo revelou o despreparo docente diante das exigências escolares, especialmente no ensino de língua e literatura, cujos conteúdos permaneceram, em grande parte, inalterados apesar da mudança de nomenclatura das disciplinas, “a solução foi trocar o docente por engrenagens que atuassem em seu lugar: uma metodologia que acreditasse em mecanismos auto-reguláveis [...] e a adoção de técnicas didáticas que, por funcionarem sozinhas, podiam dispensar a interferência e esconder as falhas do professor” (Zilberman, 1991, p. 74-75).

Nesse contexto, o livro didático passou a ocupar uma posição central no processo educativo, funcionando como instrumento regulador do ensino e substituindo, em grande medida, a atuação reflexiva do professor. Sua adoção consolidou-se como uma alternativa permanente e economicamente vantajosa, garantindo continuidade ao sistema de ensino mesmo diante da precariedade da formação docente. Paralelamente, instalou-se um conflito entre o padrão culto, legitimado pela instituição escolar e veiculado pelos materiais impressos, tradicionalmente associado às camadas mais abastadas que até então constituíam o público majoritário da educação formal, e a cultura oral, característica dos estudantes das classes populares que começavam a ingressar na escola. Esse encontro produziu um descompasso entre as práticas linguísticas dos alunos e as exigências da instituição, evidenciando a distância entre o universo cultural dos recém-integrados e o modelo de ensino vigente.

Diante desse cenário, a formação inicial mostrou-se insuficiente para responder às novas exigências sociais e pedagógicas e a formação continuada emergiu como uma resposta necessária, buscando suprir as lacunas deixadas pela preparação apressada e oferecer meios para que os professores pudessem lidar com a complexidade cultural presente na escola. Zilberman (1991), observa que foram criados programas de “Integração”, cujo propósito era reestabelecer a relação entre os professores da educação básica e a universidade. Essa aproximação visava não apenas reatar vínculos formativos originados na graduação, mas também inserir o docente em espaços de atualização e contato com novas perspectivas teóricas e metodológicas, das quais havia se afastado ao longo de sua trajetória profissional.

A autora observa ainda que a proposta de integração demonstrou uma postura quanto à seleção dos conteúdos considerados relevantes para o ensino de língua portuguesa no primeiro grau, uma vez que os cursos de atualização eram frequentemente organizados em um conjunto de módulos independentes, abrangendo gramática, literatura infantil, leitura e produção de

textos, por vezes denominadas expressão oral e escrita, redação ou composição. Essa estrutura fragmentada, ministrada por diferentes especialistas, resultava na divisão do conteúdo principal e reproduzia a mesma segmentação existente nos institutos e departamentos universitários que promoviam tais formações.

Com o desenvolvimento dessas propostas formativas, instala-se uma tensão entre dois grupos distintos: de um lado, aqueles que defendiam a permanência do ensino tradicional da língua, centrado na estrutura e na norma gramatical; de outro, os que questionavam se essa deveria ser, de fato, a função do primeiro grau, problematizando a prioridade dada ao ensino descritivo da gramática em detrimento da produção da linguagem. O debate em torno dessa questão deu origem a diferentes propostas voltadas à produção de textos, o que repercutiu diretamente no modo de se trabalhar a leitura e o texto literário,

A leitura tende então a confundir-se com decodificação de palavras escritas, não implicando interpretação ou agenciamento de um patrimônio cultural transmitido pelo livro, encarado como uma modalidade, dentre outras, de texto. A literatura, cuja vivência e conhecimento faz parte do ensino de primeiro grau, integrada à área de Língua Portuguesa, é contemplada com quantidade menor de projetos, a não ser quando compõe uma das partes das propostas de cursos de atualização; pela mesma razão, ela não suscita uma metodologia específica. (Zilberman, 1991, p. 80).

Zilberman (1991) aponta ainda que, ao ser incorporada aos projetos de produção de texto, a literatura perdeu especificidade e foi tratada como um gênero entre outros, usada como pretexto para exercícios de redação ou decodificação. Essa abordagem, em vez de promover a experiência estética e a formação crítica, reforçou a marginalização da literatura no currículo, subordinando-a ao ensino pragmático da língua.

Na segunda metade da década de 1980, as denominações Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa foram gradualmente substituídas, restabelecendo-se o nome Português para a disciplina nos currículos do ensino fundamental e médio. Soares (2002), menciona que essa retomada refletia a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava sustentação no contexto político e ideológico da redemocratização do país, nem correspondia às novas abordagens teóricas advindas das ciências linguísticas, que começavam a influenciar o ensino da língua materna.

Mortatti (2014) nota que, nesse período, as relações entre educação e literatura passaram a constituir objeto de debate e investigação sistemática, conduzida por pesquisadores dos estudos literários em diálogo crítico com as ciências da educação. Essa aproximação demonstrou o esforço de repensar o lugar da literatura no âmbito escolar, não mais como simples instrumento pedagógico, mas como prática cultural e formativa,

Naquele momento histórico [a partir de 1980], as discussões se referiam: à disciplina Literatura (Brasileira e/ou Portuguesa), que constava do currículo do ensino de 2º Grau; ou à matéria “literatura”, que integrava a disciplina Língua Portuguesa do currículo de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º Grau. Nessa matéria se estudavam, por meio do livro didático, aspectos de análise literária e (fragmentos de) textos de autores consagrados da literatura brasileira ou se estudavam livros de coleções destinadas ao público juvenil, acompanhados de “fichas de leitura”; ou, ainda, à leitura da literatura infantil nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino de 1º grau em cujo currículo, porém, não consta(-va) matéria com denominação equivalente, mas se estudavam (também em livros didáticos) fragmentos de textos para crianças ou se liam livros de literatura infantil, acompanhados de “fichas de leitura”. (Mortatti, 2014, p. 26, grifo nosso)

No entanto, cumpre notar que, conforme dados apresentados na Carta da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), documento elaborado pela comissão responsável por discutir a situação atual do ensino de literatura no Brasil e propor ações para ampliar sua presença na educação básica e superior, publicada em 2023, observa-se que, a partir da década de 1990, a área de literatura passou a ocupar um espaço secundário nas discussões sobre o ensino. O documento aponta que,

[...] dos anos 1990 em diante, a área de literatura parece ter posto de escanteio a reflexão própria, nascida dos estudos literários, sobre o ensino de literatura, de modo que as propostas consignadas nos documentos oficiais, nas políticas públicas, nos currículos e nos exames em larga escala parecem tributárias de reflexões nascidas principalmente de contribuições provenientes das pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada (notadamente a partir de teorias do texto e do discurso, bem como da pragmática), com espraiamentos para campos como a Pedagogia (com especial ênfase em teorias pedagógicas influenciadas pelo neoescolanovismo e pelo neoconstrutivismo) e a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (com especial ênfase nas correntes conhecidas como sociocognitivistas, sociointeracionistas ou metacognitivistas). (Dias *et al.*, 2023, local. 4)

Para Dias e Souza (2016), na ausência do protagonismo dos estudos literários no ensino de literatura, o espaço tem sido ocupado pelos estudos linguísticos de base enunciativa, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso e a Pragmática. Essas abordagens, amplamente difundidas e aplicadas, têm ganhado espaço por atenderem a demandas práticas, especialmente na formação docente, mas acabam por reduzir o potencial do literário de formar um olhar crítico sobre a complexidade do objeto estético. As autoras destacam que, embora contribuam para o desenvolvimento de práticas de leitura e compreensão textual, essas perspectivas não abrangem plenamente o fenômeno literário. Dimensões como a subjetividade, os afetos, a experimentação estética, o pertencimento e o deslocamento identitário frequentemente são negligenciadas. O foco recai predominantemente sobre o polo intelectual, considerado mais seguro metodologicamente, enquanto a subjetividade é deixada de lado, por ser vista como um fator que dificulta a construção unívoca de sentidos.

A organização curricular proposta pela LDB de 1996, posteriormente detalhada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), redefiniu o papel da literatura ao inseri-la na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cujo eixo articulador passou a ser o texto e não mais o estudo da língua ou da obra literária como expressão artística. Conforme observa Zilberman (2012, p. 187), os PCNs partem da premissa de que “[...] o fracasso escolar localiza-se no campo da leitura e da escrita; por causa disso, o objetivo geral para o ensino do português nas quatro últimas séries do ensino fundamental consiste em propiciar ao aluno o uso eficiente da linguagem”. Esse redirecionamento, fundamentado na concepção de texto como unidade básica de ensino, fez com que o ensino da língua se voltasse ao desenvolvimento de competências pragmáticas e reflexivas, priorizando o domínio da comunicação em contextos sociais diversificados. Nesse modelo, “a literatura não fica de lado, aparecendo como uma das possibilidades de texto ou gênero de discurso” (Zilberman, 2012, p. 190), o que indica sua integração ao campo do letramento. Tal mudança significou o afastamento da tradição humanista que vinculava o ensino literário à formação estética e ética, substituída por uma abordagem instrumental da leitura. Zilberman (2012, p. 195), destaca que, ao se educar “para ler, não para a literatura”, o leitor escolar é concebido como usuário da linguagem, e não mais como sujeito estético em formação. Dessa forma, a literatura perde o estatuto de disciplina formadora e passa a funcionar como um dos meios para o desenvolvimento das práticas de leitura, subordinada ao projeto linguístico e comunicativo que orienta o currículo da educação básica.

A orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), centrada na leitura e na escrita como práticas sociais, influenciou diretamente a formulação das políticas públicas de leitura que se desenvolveram nas décadas seguintes, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático *Obras Literárias* (PNLD Literário), instituído em 2018. Ambos refletem a perspectiva de ensino consolidada após a LDB de 1996, na qual a literatura é concebida como instrumento de ampliação das práticas de letramento e de acesso à cultura escrita. Essa concepção reflete o deslocamento apontado por Zilberman (2012), segundo o qual a escola passou a tratar o texto literário como apenas um entre diversos gêneros possíveis de leitura. Assim, observa-se que as políticas de distribuição de livros têm priorizado o acesso material ao texto, sem, contudo, promover uma reflexão sobre a dimensão artística e social da obra literária. Essa orientação tem resultado na consolidação de abordagens que valorizam a literatura como meio de aprendizagem linguística e de exercício da cidadania, mas que, ao mesmo tempo, fragilizam seu papel como espaço de experiência estética e cultural.

A centralidade conferida aos estudos linguísticos, embora responda a aspectos objetivos, reduz o alcance da compreensão da literatura, uma vez que, ao restringi-la às práticas de leitura, perde-se a possibilidade de explorar seu potencial formador e subjetivo, bem como sua dimensão artística. Dias e Souza (2016) destacam a necessidade de repensar o espaço ocupado pelos estudos linguísticos no ensino de literatura. Um equilíbrio entre os procedimentos técnicos e a valorização da sensibilidade e da complexidade estética mostra-se indispensável para reconhecer plenamente o papel formador da literatura nos planos intelectual, humano e cultural.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o ensino fundamental passou por reformulações que alteraram sua estrutura, duração e concepção curricular, ainda que sem uma ruptura radical como a ocorrida no ensino médio. Inicialmente organizado em oito anos de duração, conforme o artigo 32 da LDB, o ensino fundamental teve como finalidade assegurar a formação básica do cidadão, o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como a compreensão do ambiente natural e social. Posteriormente, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos, antecipando o ingresso das crianças aos seis anos de idade e buscando garantir maior tempo de escolarização e melhores condições de aprendizagem. Essa ampliação exigiu adequações curriculares e impulsionou a revisão de documentos orientadores nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e 1998, que passaram a orientar o ensino por eixos e práticas de linguagem.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o ensino fundamental foi reorganizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O documento substituiu o enfoque em conteúdos por uma abordagem centrada em “competências e direitos de aprendizagem”, alterando profundamente a função da literatura no currículo, reduzindo-a à condição de um dos “campos de atuação” da área de Linguagens. Essa reorganização reforça o deslocamento que a literatura vem sofrendo no ensino fundamental, aproximando-a de uma perspectiva funcional, associada prioritariamente às práticas de leitura e de análise textual, o que demanda uma reflexão mais ampla sobre seu papel no processo formativo dos estudantes.

Diante desse cenário, é pertinente trazer as reflexões de Mortatti (2014) em que a autora defende a necessidade de resgatar o espaço da literatura como dimensão constitutiva da formação humana, compreendida como prática educativa capaz de articular conhecimento, sensibilidade e emancipação:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino. (Mortatti, 2014, p. 29)

As implicações dessas transformações curriculares e seus efeitos sobre o ensino de literatura serão discutidos na subseção seguinte, que apresenta a inserção da leitura literária nos documentos oficiais e nas práticas escolares contemporâneas.

4.2 O currículo e a construção de saberes na escola

A discussão sobre a construção de currículo torna-se necessária para compreender como o conhecimento escolar é selecionado, organizado e legitimado nas instituições de ensino. José Gimeno Sacristán (2000) define o currículo como uma construção histórica e social, resultado de disputas, escolhas e negociações que atravessam o sistema educativo. Para o autor, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17). Essa concepção demonstra que o currículo não é neutro nem puramente técnico, mas um campo permeado por valores, ideologias e intenções políticas que refletem as forças em jogo em determinado contexto histórico.

Ao reconhecer que “o currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar” (Sacristán, 2000, p. 17), o autor destaca que ele carrega pressupostos e significados que precisam ser compreendidos em sua dupla dimensão: como expressão de políticas e interesses sociais e como prática que se concretiza no cotidiano escolar. O currículo, portanto, resulta de um processo de seleção que define quais conhecimentos, valores e práticas serão legitimados, configurando-se como um espaço de disputas simbólicas e de construção de sentidos sobre o que se entende por formação humana. Nessa perspectiva, ele se realiza nas práticas pedagógicas e adquire forma concreta nas decisões cotidianas dos professores. Sua análise, segundo Sacristán (2000), deve ocorrer em dois níveis complementares: o político-social, que busca compreender as intenções e valores que o estruturam, e o técnico-pedagógico, que se refere aos modos pelos quais ele se desenvolve nas escolas. Assim, o professor assume papel ativo como intérprete e mediador das políticas curriculares, responsável por traduzir, adaptar e recriar o que está prescrito em diálogo com as condições reais de ensino e com a cultura escolar.

Tomaz Tadeu da Silva (2007) amplia a compreensão do currículo ao concebê-lo como um campo simbólico em que se expressam relações de poder, disputas de significados e processos de construção de identidades. Para o autor, “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2007, p. 162). Essa formulação amplia a compreensão do currículo, passando a ser concebido como um texto cultural que organiza saberes e produz modos de pensar, sentir e agir. Em outras palavras, o currículo é também uma prática discursiva, um espaço onde se produzem sentidos sobre o que se considera conhecimento válido e sobre quem pode ocupá-lo.

Silva (2007, p. 9) explica que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Essa seleção não é neutra, mas marcada por interesses e valores que refletem as estruturas sociais e ideológicas de um tempo histórico. Ao determinar o que deve ser ensinado, o currículo define também o que pode ser esquecido, instaurando um movimento de inclusão e exclusão de saberes. Assim, ele participa da constituição de fronteiras culturais e epistemológicas, legitimando determinadas perspectivas e silenciando outras, o que o torna um instrumento de regulação simbólica e de produção de identidades escolares.

As reflexões autores convergem ao indicar que o currículo se constitui como um espaço de mediação entre cultura, poder e prática pedagógica. Ambos destacam que ele não é um conjunto estável de conteúdos, mas uma construção histórica e simbólica que expressa projetos de sociedade e concepções de formação humana. Em Sacristán (2000), o currículo aparece como prática social e política, em constante negociação entre o prescrito e o vivido. Em Silva (2007), assume a forma de discurso e de documento de identidade, revelando-se como território de poder em que se definem saberes legítimos e posições de sujeito. Essa compreensão abre caminho para pensar o currículo não apenas como texto normativo, mas como experiência, criação e prática cotidiana, o que aproxima o debate das questões relativas ao ensino de literatura.

Délia Lerner (2002) desloca o debate para o campo das práticas pedagógicas, propondo compreender o currículo como processo de construção do conhecimento no cotidiano escolar, especialmente no ensino da leitura e da escrita. A autora reconhece que elaborar documentos curriculares é um desafio que envolve tanto a dimensão normativa quanto a relação dinâmica com as práticas de ensino. Mesmo quando os documentos oficiais não pretendem ser prescritivos, observa a autora, acabam assumindo esse caráter, pois definem objetivos e orientações que influenciam as escolhas dos professores. Ao refletir sobre o ensino da leitura e

da escrita, Lerner (2002) enfatiza que o currículo deve incorporar as práticas sociais de linguagem, de modo que a escola forme leitores e escritores inseridos na cultura escrita. Para a autora, “sustentar isso é muito diferente de sustentar que o objeto de ensino é a língua escrita: ao pôr em primeiro plano as práticas, o objeto de ensino inclui a língua escrita, mas não se reduz a ela” (Lerner, 2002, p. 56).

Ao compreender o currículo a partir das práticas sociais de leitura e escrita, a autora reafirma que ele não é um processo neutro, mas uma construção permeada por valores, prioridades e visões de mundo. As escolhas curriculares definem o que será ensinado e, conseqüentemente, o que permanecerá ausente, o que confere ao currículo um caráter político e formativo. Nesse sentido, Lerner (2002) destaca o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por transformar o currículo em experiências significativas de aprendizagem, capazes de articular o texto, a cultura e a vida dos alunos.

Compreender o currículo como construção histórica, discursiva e prática possibilita analisar de que modo as políticas educacionais expressam projetos de formação e orientam o trabalho docente. As concepções apresentadas por Sacristán (2000), Silva (2007) e Lerner (2002) demonstram que o currículo é, ao mesmo tempo, texto e ação, norma e experiência, campo de disputas e de criação. A partir desse entendimento buscamos analisar a presença da literatura nos documentos que orientam a educação básica brasileira, observando como ela é apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Tocantins (DCT).

4.3 A literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e publicada integralmente em 2018 para toda a Educação Básica, em um contexto de intensas disputas políticas e ideológicas em torno da definição dos rumos da educação brasileira. Como observa Dalvi (2018a), trata-se de um documento que,

[...] nasce no contexto de uma significativa participação de grupos empresariais privados e grandes corporações na assessoria ao Ministério da Educação, com o fit de permitir a definição de objetivos e procedimentos standardizados para a educação básica e com o fit de permitir a produção de indicadores quantitativos e comparáveis. (Dalvi, 2018a, p. 15)

A presença de agentes externos ao campo educacional, sobretudo vinculados à lógica da produtividade e da mensuração de resultados, revela um projeto que aproxima a educação das dinâmicas do mercado. Porto e Porto (2018) apontam que

a BNCC ainda assegura a valorização de competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer, o que induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócio. (Porto; Porto, 2018, p. 17)

Sob essa perspectiva, a educação é concebida como espaço de formação elementar voltado à aquisição de conhecimentos e habilidades voltadas ao trabalho, o que reduz o papel da escola à preparação para a vida produtiva e enfraquece seu potencial formativo mais amplo.

O entendimento técnico e utilitarista da educação também repercute na maneira como a BNCC aborda o ensino de literatura, que, conforme discutido no início desta seção, passou por um processo de redução e de sentido no currículo escolar brasileiro. A tendência se consolida no documento da BNCC, em que, numa primeira análise, entre as seis competências gerais definidas para o ensino fundamental, os termos “literatura” e “leitura” não aparecem explicitamente. Tal ausência reforça o deslocamento que caracteriza as políticas curriculares contemporâneas, nas quais a literatura passa a ocupar um lugar secundário no processo formativo, como observa Nascimento (2022, p. 185, grifo da autora), “com relação ao espaço ocupado na BNCC, *a literatura é concebida como uma entre as variadas manifestações artísticas e culturais existentes*. Desse modo, expectativas de que o texto literário ocupe posição de destaque na Base se mostram frustradas”. Essa concepção é reafirmada no próprio texto da BNCC, que direciona o foco para o conhecimento e a exploração de diferentes práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) e para o desenvolvimento do senso estético voltado a “reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais [...]” (Brasil, 2018g, p. 65), e evidenciam a continuidade de um movimento de deslocamento: a literatura, que já não ocupava uma posição de destaque nos currículos anteriores, perde ainda mais espaço ao ser incorporada a um conjunto de práticas voltadas à ampliação da participação social, à expressão artística e ao desenvolvimento da sensibilidade.

A concepção apresentada pela BNCC se concretiza na organização do componente de Língua Portuguesa, estruturado pela articulação entre campos de atuação e eixos de linguagem, que orientam o trabalho com os textos e as práticas discursivas. Conforme o documento, os campos de atuação são definidos como os contextos sociais e culturais em que as práticas de linguagem se realizam. Entre eles estão o Campo da Vida Pública, o Campo das Práticas de

Estudo e Pesquisa, o Campo das Práticas da Vida Cotidiana e o Campo Artístico-Literário, nos quais o ensino da língua é situado em relação às diferentes esferas da atividade humana. Os eixos de linguagem, por sua vez, representam as dimensões que organizam o trabalho com a linguagem, distribuídas em quatro grupos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. De acordo com o documento, esses eixos orientam a abordagem dos textos e das práticas comunicativas, articulando aspectos estéticos, culturais e linguísticos. Nesse arranjo a literatura passa a ser vinculada principalmente ao Campo Artístico-Literário, no qual é apresentada como prática de fruição e reflexão,

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. [...] com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2018g, p. 138, grifo nosso)

A esse respeito, Nascimento (2022) observa que a BNCC acentua o desenvolvimento da fruição como elemento central da formação do leitor literário. Contudo, esse entendimento atribui à escola o papel de garantir condições para que o estudante “reconheça, valorize e frua” as manifestações artísticas, o que implica um valor estético pré-estabelecido. O leitor é convocado a adotar uma postura de reconhecimento e apreciação de uma literariedade previamente definida, sem que sua experiência individual e sociocultural seja efetivamente considerada. Nascimento (2022) aponta ainda que, ao conceber a fruição como objetivo maior, a BNCC reduz a leitura literária a uma prática de contemplação e restringe o papel do leitor a uma atitude passiva diante do texto. A atividade estética, nesse contexto, é tratada de forma superficial, limitada à ideia de abertura à sensibilidade. Desse modo, a fruição proposta pela BNCC se mostra incompleta, pois desconsidera as dimensões éticas, filosóficas e sociais que constituem a leitura literária como experiência de deslocamento, reflexão e ampliação de mundo.

Em relação ao Eixo Leitura, a BNCC apresenta sua definição como o conjunto de práticas de linguagem que resultam da interação ativa do leitor, ouvinte e espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, enfatizando tanto a dimensão estética quanto a social da leitura. Entre os propósitos mencionados estão a fruição de textos literários, a pesquisa e o embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, o debate sobre temas sociais, a sustentação

de reivindicações na vida pública e o desenvolvimento de projetos pessoais. O **quadro 5**, a seguir, apresenta a organização desse eixo no ensino fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular,

Quadro 5 – Eixo Leitura na BNCC (Ensino Fundamental – Língua Portuguesa)

(continua)

Dimensões do Eixo Leitura	Descrições segundo a BNCC
Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas e validade das informações	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade e relevância das informações, os temas e as questões controversas presentes nos textos, posicionando-se diante deles.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Quadro 5 – Eixo Leitura na BNCC (Ensino Fundamental – Língua Portuguesa)

(continua)

Dimensões do Eixo Leitura	Descrições segundo a BNCC
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperímia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, postem rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema.

Quadro 5 – Eixo Leitura na BNCC (Ensino Fundamental – Língua Portuguesa)

(conclusão)

Dimensões do Eixo Leitura	Descrições segundo a BNCC
Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da <u>leitura</u> de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de <u>leitura</u>.
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela <u>leitura</u> de livros de <u>literatura</u>, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de <u>leitura</u>, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os <u>gêneros</u> e a <u>temática</u> e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 73-74).

A leitura do quadro aponta para a predominância de termos que orientam o trabalho escolar para o estudo dos gêneros textuais e das temáticas, em detrimento de uma abordagem mais ampla da literatura. O termo *gênero* (ou *gêneros*) aparece nove vezes nas orientações do eixo, reafirmando o seu destaque na concepção de leitura apresentada pela BNCC. Tal recorrência sugere que a prática leitora é concebida prioritariamente como exercício de reconhecimento e análise das formas discursivas que circulam socialmente, deslocando o foco da experiência estética para a adequação comunicativa. Essa ênfase é questionada por Dias e Souza (2016), ao afirmarem que:

[...] o foco nos gêneros textuais tem favorecido um trabalho fragmentado com o texto, pois parte-se do princípio da pluralidade como uma condição para a melhor inserção do aluno nas práticas sociais de leitura. E, quanto menores os textos, maior diversidade deles poderá ser abarcada. Se isso pode ser positivo e desejável do ponto de vista da língua e dos textos que circulam socialmente em esferas pragmáticas, a leitura literária, entretanto, demanda outra aproximação. Neste caso, não podemos prescindir da obra: é a leitura integral e demorada de livros (e não de textos curtos) que propicia a vivência da temporalidade adequada ao texto literário; uma temporalidade que exige concentração, imersão, ensimesmamento. É esta leitura, voltada para dentro, a responsável pela formação do hábito e do gosto, para os quais é imprescindível a construção de ritmo e fluência – só conquistados com a prática de textos de fôlego. (Dias; Souza, 2016, p. 75).

A autoras apontam que, ao privilegiar a diversidade de gêneros e textos curtos, reforça-se uma leitura fragmentada, voltada à circulação e à função social dos textos, mas que pouco contribui para a formação de leitores literários. Essa orientação se repete no uso do termo *tema* (ou *temática*), que aparece sete vezes no quadro, associada à interpretação de conteúdos e à

análise de informações. Tal foco temático, como discutido na seção sobre o PNLD Literário, reforça a leitura voltada para o conteúdo e não para a experiência estética — leitura que serve para tratar de “assuntos” ou “problemas sociais”, mas não necessariamente para promover o encontro com a linguagem literária e sua dimensão simbólica.

A ausência da literatura como eixo articulador da leitura torna-se mais evidente quando se observa a recorrência dos termos no eixo. Em todo o conjunto de orientações, a palavra *literatura* aparece apenas uma vez, e mesmo essa menção não se refere ao texto literário em si, mas ao comportamento esperado do estudante, que “deve mostrar-se interessado pela leitura de livros de literatura”. Essa formulação, segundo Porto e Porto (2018, p. 20), demonstra um entendimento restrito e superficial da leitura literária, pois

“Mostrar-se interessado” não é o mesmo que compreender, analisar, avaliar textos literários e estabelecer relações entre textos literários com outros objetos. Não implica reconhecimento da especificidade da linguagem literária, da apreciação estética do texto e da proposição de sentido para o que é lido e tampouco para a significação da leitura para o sujeito e para a compreensão do mundo, ações que indicariam uma atenção à educação literária. É simplesmente indicar que basta despertar o interesse pela literatura, mas sem desenvolver a habilidade de leitura crítica de textos literários. Ou seja, não é preciso formar leitores literários é o que parece indicar o texto da BNCC. (Porto; Porto, 2018, p. 20)

Dessa forma, a literatura é reduzida a uma prática motivacional e não à experiência estética e plural que a caracteriza. Em vez de propor a leitura literária como espaço de construção simbólica e crítica, o documento a restringe ao campo do gosto e da curiosidade, esvaziando seu potencial formativo.

Já o termo *leitura* é mencionado dez vezes, das quais cinco estão associadas ao estudo de *gêneros* e *temas*, duas estão relacionadas ao universo digital, especialmente ao trabalho com hipertextos e produções multimidiáticas, e apenas uma diz respeito à leitura literária. Essa distribuição nos permite compreender que o espaço destinado à literatura está, em certa medida, substituída também pela valorização de práticas de leitura vinculadas às mídias digitais. Como observam Porto e Porto (2018),

A BNCC não faz menções claras para a abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, como neste trecho⁴ que contempla abordagem sobre reflexão sobre produção e recepção de textos

⁴ As autoras se referem a última orientação apresentada no primeiro descritor do quadro 5: Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, postem rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de

e enumera alguns gêneros textuais: “comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists”[...]. (Porto; Porto, 2018, p. 19)

A ênfase atribuída aos gêneros textuais digitais reafirma a orientação pragmática da BNCC, voltada à preparação do estudante para contextos produtivos e comunicativos da vida social. Nesse movimento, o espaço que poderia ser ocupado pela literatura no processo formativo é progressivamente preenchido por textos da cultura digital, sugerindo uma valorização maior dessas produções em detrimento das obras literárias na formação básica.

A análise do Eixo Leitura na BNCC confirma o estreitamento do espaço destinado à literatura no currículo, demonstrando que o documento orienta as práticas de leitura segundo uma lógica voltada à funcionalidade discursiva e à diversidade de gêneros, em detrimento de um espaço formativo próprio. Essa orientação repercute diretamente em políticas públicas como o PNLD Literário, cuja organização e oferta de materiais seguem as diretrizes da Base. Assim, a BNCC e o PNLD Literário operam de maneira articulada, delineando um cenário em que a literatura é tratada menos como direito cultural e mais como complemento das práticas de linguagem. Esse entendimento tende a se reproduzir nos documentos curriculares estaduais, que, ao adaptarem a Base às suas realidades locais, devem manter o mesmo enquadramento dos componentes curriculares. Dessa forma, a seguir, será analisado o Documento Curricular do Tocantins (DCT), com o intuito de verificar de que modo o estado interpreta, incorpora ou eventualmente reafirma essa perspectiva no ensino de literatura.

4.4 A literatura no Documento Curricular do Tocantins (DCT)

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) deu início a um conjunto de ações voltadas à sua implementação em todo o território nacional. O primeiro passo foi a criação do Comitê Nacional de Implementação da BNCC, instituído pela Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, com a finalidade de “acompanhar o processo de implementação da BNCC e orientar os esforços dos órgãos públicos, nos níveis federal, estadual e municipal, para apoiar esse processo” (Brasil, 2018d, art 1º). Em seguida, a Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018,

diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (Brasil, 2018d, p. 73)

instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), destinado a “apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios” (Brasil, 2018e, art. 1º). O programa previu apoio técnico e financeiro às secretarias de educação para subsidiar a revisão, elaboração e homologação dos documentos curriculares de cada unidade federativa. Como parte de suas ações, foi elaborado o *Guia de Implementação da BNCC* (Conselho Nacional de Secretários de Educação [CONSED], 2018), documento técnico e colaborativo que apresentou orientações metodológicas para apoiar gestores e redes de ensino na (re)elaboração das propostas curriculares.

Observa-se, assim, a continuidade do movimento iniciado com o grupo de apoio à BNCC, agora voltado à garantia de implementação de suas diretrizes nos currículos estaduais. Para esse fim, institui-se um “grupo de apoio” que oferece fomento financeiro à execução do programa. Contudo, “ao assinar o Termo de Adesão, as SEDEs e as Seccionais da Undime comprometem-se com o planejamento conjunto e com a utilização dos recursos provenientes do Programa, para viabilizar a implementação da BNCC, tanto nas redes estaduais quanto nas redes municipais” (Brasil, 2018e, art. 3º, parágrafo único). Esse chamado “planejamento conjunto”, entretanto, está ancorado em um Guia de Implementação amplamente estruturado, cabendo aos estados apenas seguir as diretrizes previamente definidas pelo Ministério da Educação e pelas instituições parceiras para a criação dos seus documentos curriculares.

No âmbito dessas ações, o estado do Tocantins integrou o movimento nacional de elaboração dos Documentos Curriculares Territoriais – DCT’s, conduzido em regime de cooperação entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O processo foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc/TO), com a participação de representantes das redes estadual e municipais, técnicos pedagógicos e professores. O resultado desse trabalho foi o Documento Curricular do Tocantins - DCT, homologado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019, que consolidou as diretrizes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC e as orientações nacionais do ProBNCC. De caráter normativo, o documento apresenta um conjunto estruturado de orientações voltadas a garantir o direito à aprendizagem das crianças da Educação Infantil e dos estudantes do Ensino Fundamental,

orientando sua implementação nas diferentes instâncias dos sistemas educacionais municipais e estadual, e abrangendo tanto as redes públicas quanto as privadas (Tocantins, 2019b).

Para a análise inicial do documento, elaborou-se um quadro (Apêndice B) que reúne a sistematização dos nomes, titulações e áreas de atuação dos integrantes da equipe responsável pela elaboração do componente curricular de Língua Portuguesa, com base nas informações públicas do Documento Curricular do Tocantins (DCT) e nos resumos disponíveis na Plataforma Lattes. O levantamento teve como finalidade identificar o perfil formativo dos profissionais envolvidos na elaboração das diretrizes curriculares e verificar o vínculo das formações e atuações com o campo da literatura, considerando o contexto de produção do DCT voltado aos anos finais do ensino fundamental.

A equipe foi composta por uma redatora, responsável por coordenar os grupos de trabalho do componente, redigir e revisar o documento curricular, e por trinta e nove integrantes. A redatora, no período de elaboração do documento, possuía formação em Teatro e em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas com Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica. Dos trinta e nove integrantes da equipe, foram encontrados vinte e dois currículos disponíveis na Plataforma Lattes, correspondendo a 56,4% do total. A análise apresentada a seguir considera esses vinte e dois participantes, tomados como base para a caracterização do grupo envolvido na elaboração do documento. Entre eles, doze possuem formação em Letras (54,5%), abrangendo licenciaturas em Português, Português/Inglês e suas Literaturas; oito são formados em Pedagogia (36,4%), com trajetórias voltadas à docência, gestão escolar e coordenação pedagógica; um é graduado em Geografia (4,5%); e um em Psicologia (4,5%).

Essa heterogeneidade formativa suscita reflexões sobre a representatividade disciplinar na elaboração do componente, conforme discutido na subseção sobre o currículo e a construção de saberes na escola, Silva (2007) aponta que o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos, mas constitui um espaço discursivo no qual se produzem significados e se estabelecem hierarquias de saberes, definindo também quem pode ocupá-lo. Nesse sentido, observa-se que o processo de elaboração do documento aproxima-se mais da lógica da gestão e da padronização do que da valorização dos saberes específicos e da experiência docente vinculada à área.

Quando se analisa a área de atuação desses profissionais observa-se que, do total de vinte e três integrantes, incluindo a redatora responsável pela equipe, observa-se que oito profissionais (34,7%) atuam em funções de gestão, formação ou administração escolar, abrangendo cargos de coordenação pedagógica, assessoria técnica, formação de professores e

gestão administrativa. Os demais se distribuem entre a docência na educação básica, com treze participantes (56,5%) atuando diretamente em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e dois profissionais (8,8%) vinculados a pesquisas nas áreas de linguagem, literatura e currículo. Essa composição indica uma equipe predominantemente composta por docentes e gestores da rede pública de ensino, com reduzida participação de pesquisadores ou especialistas voltados à reflexão teórica e à produção acadêmica na área de Letras, especialmente no campo da Literatura.

Entre os treze integrantes com formação em Letras, foram identificadas dez especializações *lato sensu* e dois títulos de mestrado na área. As especializações distribuem-se da seguinte forma: três em *Ensino de Língua Portuguesa*, duas em *Linguística e Língua Portuguesa*, uma em *Literatura*, uma em *Letramento e Linguagem*, uma em *Cultura e Cidadania*, uma em *História da África e Cultura do Negro no Brasil* e uma em *Psicopedagogia Clínica*. Os mestrados concentram-se em estudos voltados à linguagem e à prática docente, compondo um conjunto formativo direcionado majoritariamente ao ensino da língua. Apenas três integrantes apresentam formação vinculada à área de Literatura, o que corresponde a 13% do total de participantes, indicando o número reduzido de profissionais vinculados à área de Literatura na composição da equipe o que aponta para uma orientação mais técnica e normativa na elaboração do currículo.

Há ainda que se destacar a baixa representatividade de formações *stricto sensu*, que poderiam contribuir com maior aprofundamento teórico na construção das diretrizes curriculares voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que no documento se apresenta através do esvaziamento teórico presentes nas diretrizes aprovadas, como será discutido durante a análise das diretrizes do documento.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o DCT está organizado por áreas de conhecimento e estruturado a partir de competências e habilidades. No componente de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, o documento apresenta uma introdução teórico-metodológica, seguida por Quadros de Habilidades, organizados por Campo de Atuação/Eixos, Objetos de Conhecimento e Sugestões Pedagógicas distribuídas por bimestre. Ainda que o documento afirme que “o quadro de sugestões pedagógicas por habilidade não limita a autonomia do professor, pois ele tem o propósito de provocar reflexões [...] e/ou reorganizadas conforme as necessidades de cada contexto escolar e as especificidades regionais” (Tocantins, 2019a, p. 17), ao definir detalhadamente conteúdos, sugestões metodológicas e habilidades específicas, o documento acaba por restringir sim a autonomia

docente, comprometendo o planejamento pedagógico, a diversidade dos conteúdos e o tempo destinado ao trabalho com a leitura em sala de aula.

De acordo com o DCT, o ensino de língua portuguesa

[...] possibilita aos estudantes experiências que possam contribuir para a ampliação dos letramentos, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades que promovam ao sujeito ler e escrever nas situações pessoais, sociais e escolares em que é levado a produzir gêneros, em contextos com objetivos e interlocutores diversos [...], de forma a favorecer a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. (Tocantins, 2019a, p.18, grifo nosso)

Verifica-se que, já na apresentação do componente curricular, um direcionamento explícito para o trabalho centrado nos gêneros textuais, sem menção à literatura ou à leitura literária. O termo *ler* aparece vinculado a uma função pragmática, “ler e escrever nas situações em que é levado a produzir gêneros”, demonstrando uma concepção utilitária da leitura, orientada para o desempenho comunicativo e funcional. Como já discutido na seção anterior, Dias e Souza (2016) apontam que o foco excessivo nos gêneros textuais tende a fragmentar o trabalho com o texto, privilegiando a diversidade e a funcionalidade das práticas sociais de leitura em detrimento da leitura literária, que demanda um tempo próprio de imersão, de construção do gosto e de fruição estética.

É importante destacar, conforme destacam Porto e Porto (2018), que é no ensino fundamental que se estabelece a base da formação do sujeito, etapa em que a literatura deveria ocupar um lugar privilegiado. Nesse sentido,

No ensino fundamental – fase em que a formação do que é base para qualquer cidadão –, a literatura deveria ter um lugar privilegiado justamente para que a imersão no texto literário seja construída de forma prazerosa, motivando a aquisição do hábito de leitura para que este perdure por toda a vida do sujeito. Um preparo necessário para que, na etapa seguinte, a literatura possa ser contemplada não apenas como um gênero textual dentre outros, mas também como objeto estético a ser apreciado com maior capacidade de análise, reflexão e interpretação. (Porto; Porto, 2018, p. 22)

Quando o contato com o texto literário não é assegurado nesta etapa da escolarização, torna-se inviável esperar que, em fases posteriores, o estudante desenvolva a sensibilidade estética e a capacidade de fruição que a própria BNCC e o DCT mencionam como objetivos do ensino de literatura.

Ao reproduzir as orientações da BNCC, o DCT mantém a literatura vinculada a um campo mais amplo, o artístico-cultural, no qual ela é tratada como uma entre diversas manifestações culturais e discursivas. Essa vinculação, embora aparente valorizar a diversidade

de expressões artísticas, acaba por restringir seu alcance, reduzindo-a a um conjunto de práticas estéticas e comunicativas, sem o devido reconhecimento de sua especificidade epistemológica e formativa. Como observa Dalvi,

[...] a educação literária perpassa o campo artístico-cultural, obviamente, mas perpassa também o filosófico (pois há uma vastidão de questões ontológicas, gnosiológicas e/ou epistemológicas elaboradas na literatura ou a partir do estudo da literatura em seus processos) e os diferentes campos do conhecimento científico (pois há um extenso corpo de conhecimentos especializados e de práticas e procedimentos produzidos, transmitidos e transformados ao longo do tempo, por meio de diferentes escolhas teórico-metodológicas, envolvendo a literatura). (Dalvi, 2018a, p. 15)

A reflexão da autora indica que a literatura não se limita à esfera estética, mas constitui uma forma singular de conhecimento que atravessa distintas áreas do saber. No contexto do Documento Curricular do Tocantins (DCT), essa amplitude defendida por Dalvi (2018a), contrasta com a abordagem apresentada, tanto quanto pela reprodução integral das diretrizes da BNCC em que engloba a literatura ao Campo Artístico-Literário (centrada na fruição e na diversidade cultural, mas limitada ao espaço da arte e da comunicação), quanto pela ausência de uma reflexão teórica sobre a literatura local ou sobre as práticas culturais específicas do estado. Conforme o documento, o Campo tem por objetivo:

[...] possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Busca-se ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (Brasil, 2018, p. 156; Tocantins, 2019a, p. 30, grifo nosso).

Como discutido na subseção anterior, em que a literatura na BNCC é apresentada sob a noção de fruição, o mesmo conceito é retomado pelo DCT ao definir o Campo Artístico-Literário como espaço para “compreender e fruir de maneira significativa e crítica as manifestações artísticas e literárias”. No entanto, como observa Nascimento (2022), a fruição, tal como formulada na Base, não é tratada de forma consistente do ponto de vista formativo, reduzindo-se à ideia de prazer estético desvinculado de um trabalho sistemático com o texto literário. Essa concepção tende a transformar a leitura em mera experiência de apreciação. No DCT, essa noção é mantida sem ampliação conceitual ou articulação com o contexto tocantinense, de modo que a inserção da literatura no currículo permanece genérica, sem estabelecer diálogo efetivo com as experiências estéticas, históricas e simbólicas que constituem a identidade cultural do Tocantins, o que nos leva a refletir sobre a formação e a

atuação da equipe responsável pelo currículo no estado, marcada pela presença reduzida de profissionais com formação teórica mais aprofundada.

Na sequência, o Eixo Leitura demonstra como essa perspectiva se desdobra nas orientações do DCT, revelando de que maneira a literatura é incorporada, ou diluída, entre práticas voltadas à compreensão textual, à análise de gêneros e à dimensão comunicativa da linguagem.

Quadro 6 – Eixo da Leitura: DCT dos anos finais do ensino fundamental

(continua)

Dimensão	Descrição segundo o DCT
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	Nessa dimensão, o trabalho com a leitura considera que todo gênero discursivo/textual está relacionado às suas <u>condições de produção</u> (o que fala, quem fala, para quem fala, com qual finalidade, por meio de qual suporte), a seu <u>contexto sócio-histórico</u> de circulação e aos projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc..
Dialogia e relação entre textos	Destacam-se a identificação e a reflexão sobre <u>diferentes vozes presentes no texto</u> e nos efeitos de sentido do uso dos discursos direto, indireto, indireto livre, citações, etc.. Além do trabalho com as vozes existentes no texto, esta dimensão considera também as <u>relações de intertextualidade e interdiscursividade</u> que permitem a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	Na dimensão é trabalhada a <u>tematização</u> , que é a <u>operação que possibilita entender de que fala o texto (tema)</u> , como o tema é organizado, articulado e diagramado, considerando a seleção e hierarquização de informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos. Consideramos ainda as relações entre partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto sua <u>progressão temática</u> . Com isso, são estabelecidas relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	O foco da dimensão <u>está na reflexão crítica sobre</u> a fidedignidade de informações, <u>as temáticas</u> , os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, de modo a fazer o estudante se posicionar.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Nessa dimensão, <u>a tematização</u> é tratada ao abordar a <u>identificação de implícitos e os efeitos de sentido</u> decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. Além disso, os efeitos podem decorrer da escolha e da formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance - movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.

Quadro 6 – Eixo da Leitura segundo o DCT

(continua)

Dimensão	Descrição segundo o DCT
Estratégias e procedimentos de leitura	<p>Ressaltam-se os procedimentos para a seleção da leitura, de acordo com diferentes objetivos e interesses, <u>considerando características do gênero e do suporte do texto, possibilitando leitura em relação a temas familiares.</u> Sendo a leitura um processo (Brasil, 1998), há estratégias que podem guiar seu ensino, propostas por Solé (1998), denominadas: <u>atividade antes da leitura (pré-leitura), atividade durante a leitura (leitura) e atividade para depois da leitura (pós-leitura).</u></p> <p>As estratégias de pré-leitura relacionam três ações a serem desenvolvidas pelo professor, relacionadas à determinação dos objetivos de leitura; à ativação de conhecimentos prévios e à produção de previsões de leitura (Solé, 1998). A partir delas, espera-se despertar no estudante a necessidade de ler, auxiliando-o a desvendar utilidades da leitura em situações de aprendizagem. Além disso, o diálogo prévio possibilita ao estudante recursos para enfrentar com “segurança, confiança e interesse a atividade de leitura” (Solé, 1998, p.114).</p> <p>Ainda na dimensão Estratégias e Procedimentos de Leitura, a BNCC sugere que, no momento da leitura (durante a leitura), o estudante seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Localizar/recuperar informação;</u> • <u>Inferir ou deduzir informações implícitas;</u> inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; • <u>Identificar ou selecionar,</u> em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; apreender os sentidos globais do texto; • <u>Reconhecer/inferir o tema;</u> • <u>Articular o verbal com outras linguagens</u> – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. (Brasil, 2017, p. 72) • No momento após a leitura, segundo Solé (1998), busca-se a construção do sentido sobre o texto lido, por meio da troca de opiniões, avaliação das informações expressas no texto lido etc..
Adesão às práticas de leitura	<p>Nessa dimensão, <u>busca-se envolver o estudante na leitura de livros de literatura,</u> textos de divulgação científica, textos jornalísticos que circulem em várias mídias, dentre outras não menos importantes. Além disso, <u>espera-se que o estudante se mostre ou torne-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa,</u> que representam um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, <u>apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</u> Conforme orienta a BNCC, as habilidades são desenvolvidas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros textuais que circulem nos diversos campos da atividade humana. Assim, <u>a prática da leitura, por meio dos usos dos gêneros discursivos/textuais,</u> significa promover um ensino voltado para a vida, <u>que propicie a formação de sujeitos participativos das práticas sociais que envolvem a cultura da leitura e da escrita.</u> Por isso, ler para as crianças deve ser uma rotina diária do professor, provocando o interesse e o desenvolvimento do hábito da leitura pelos estudantes (Brasil, 2010 p. 8-9).</p>

Fonte: Elaborado a partir dos dados do DCT (Tocantins, 2019a, p. 20–22, grifos nossos).

Ao analisar o quadro 6, observa-se que o Eixo Leitura apresenta as mesmas dimensões definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam o trabalho pedagógico a partir dos gêneros e das temáticas, reafirmando uma perspectiva voltada à diversidade discursiva e ao reconhecimento das práticas sociais de leitura. Na primeira dimensão, *Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana*, o documento direciona a leitura para a compreensão dos aspectos contextuais e funcionais dos textos, no entanto não apresenta um plano de conteúdo para o desenvolvimento do texto literário. Na segunda dimensão, *Dialogia e relação entre textos*, evidencia-se a influência das concepções bakhtinianas de linguagem, que compreendem o texto como espaço de diálogo entre múltiplas vozes e discursos; contudo, nota-se que a proposta privilegia a discussão em torno do texto, e não a leitura que parte dele. Na terceira dimensão, *Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto*, o foco recai sobre a identificação das temáticas e o desenvolvimento de uma leitura analítica, centrada no reconhecimento de elementos linguísticos e discursivos que sustentam a construção do sentido. A quarta dimensão, *Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações*, propõe uma leitura de caráter racional e argumentativo, adequada a textos informativos e opinativos, mas limitada diante da complexidade interpretativa da literatura. A quinta dimensão, *Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos*, reconhece a importância de se ler diferentes linguagens e compreender suas articulações, mas restringe-se à identificação dos efeitos de sentido produzidos pela expressão linguística, sem avançar para uma leitura interpretativa mais ampla, que envolva o potencial estético e simbólico do texto literário. A sexta dimensão, *Estratégias e procedimentos de leitura*, inclui práticas de organização e acompanhamento do processo de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), embora essa estrutura metodológica contribua para o desenvolvimento da compreensão textual e para a formação de leitores autônomos, sua ênfase recai sobre uma leitura funcional, baseada em estratégias de localização, inferência e análise de informações. Por fim, na sétima dimensão, *Adesão às práticas de leitura*, observa-se a única menção direta ao texto literário, que, contudo, é apresentado como um gênero textual entre outros, a esse respeito cabe salientar, conforme a Carta da Abralic,

[...] quando se iguala e nivela o texto literário a qualquer outro, dedicando a ele os mesmos conceitos e categorias que são aplicados, indistintamente, a um outdoor, uma receita de bolo ou uma notícia de jornal, perde-se algo relativo a certo domínio da

atividade humana cuja duração histórica e contribuição para o cultivo da humanidade antecede, inclusive, a criação dos sistemas de escrita. (Dias *et al.*, 2023, local. 9)

Ao não reconhecer essa distinção, o documento reduz a literatura a um instrumento de ensino linguístico, negligenciando sua contribuição histórica para a formação cultural e para o cultivo da sensibilidade humana, um domínio que, conforme assinala o texto da Carta, antecede até mesmo a invenção da escrita e constitui parte essencial da experiência civilizatória. Retomando a análise da dimensão sete, o documento orienta que o estudante deve “mostrar-se e tornar-se receptivo aos textos”, o que demonstra uma compreensão de leitura que atribui ao leitor uma postura passiva, condicionado por orientações docentes e por aspectos formais, como marcas linguísticas, gêneros e temáticas. Dessa forma, a dimensão reduz a experiência literária a um ato de adesão e receptividade, em que a subjetividade, os saberes e as reações do leitor são secundarizados. Nesse sentido, como afirma Nascimento (2022, p. 204), “os saberes, a cultura, os valores e as reações dos estudantes parecem desempenhar papel secundário [...], uma vez que a análise da experiência pouco envolve o polo do aluno”.

Na sequência das dimensões apresentadas, o DCT detalha os objetos de conhecimento que compõem o Eixo Leitura/Escuta, os quais são organizados de modo a orientar o desenvolvimento das práticas de leitura a partir de categorias que vão da decodificação e compreensão à apreciação e réplica, revelando uma progressão que associa o ato de ler à construção de sentidos e posicionamentos discursivos,

No Eixo Leitura/Escuta: decodificação/fluência, formação do leitor, compreensão em leitura, estratégias de leitura, imagens analíticas em textos, pesquisa, formação do leitor literário, formação do leitor literário/leitura multissemiótica e apreciação estética/estilo, apreciação e réplica, dependendo do campo a que pertencem. Para desenvolver a prática da leitura, é preciso que o estudante empregue habilidades/capacidades de (i) decodificação, (ii) compreensão, (iii) apreciação e réplica em relação ao texto (ROJO, 2004). Esta última é recorrente como objeto de conhecimento e, também, como habilidade [...] Mas, o que significa “apreciação e réplica”? Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 80), todas as manifestações de linguagem expressam conteúdo e/ou emoção, veiculando apreciação valorativa e réplica, ou seja, ao realizar a leitura, o estudante aprecia o texto e reage a ele: sente prazer, deixa-se levar pelo belo, discorda do que leu etc., por isso, em muitas habilidades se trata do posicionamento em relação ao que é discutido. Ao apreciar e replicar, o estudante percebe o funcionamento ideológico dos discursos, tomando consciência de que a linguagem é uma forma de atuar, influenciar, intervir na realidade. Na leitura, o estudante é levado, então, a dialogar com o texto, em um ato de interlocução. (Tocantins, 2019a, p. 35, grifo nosso)

Nota-se que, entre os objetos de conhecimento listados, constam “Formação do leitor” e “Formação do leitor literário”, o que indica o reconhecimento da importância desse processo no ensino de leitura. No entanto, o documento não apresenta qualquer orientação teórica que

sustente essas formulações, diferentemente do que ocorre com o termo “apreciação e réplica”, que é definido e acompanhado de direcionamentos. Essa ausência revela a fragilidade teórica e prática na formação da equipe responsável pela elaboração do documento, bem como a distância entre o reconhecimento da importância da formação do leitor e a inexistência de um encaminhamento sistematizado que possibilite sua efetivação em sala de aula. Dessa forma, tanto nos objetos de conhecimento quanto nas dimensões do eixo, observa-se um vazio conceitual e prático que enfraquece a presença da literatura e da leitura literária no documento.

Assim, a análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT) aponta para a ausência de uma reflexão teórica consistente sobre a identidade cultural do estado e de um direcionamento sistematizado para o trabalho com o texto literário. Essa lacuna se manifesta na formação da equipe responsável pela elaboração do documento e nas políticas públicas de leitura em nível nacional, nas quais a literatura é reconhecida em termos formais, mas sem um projeto pedagógico que assegure sua presença efetiva na escola. Embora o DCT mencione a formação do leitor e a formação do leitor literário como objetos de conhecimento, não define caminhos metodológicos nem propõe práticas que garantam essa formação no cotidiano escolar. Além disso, as diretrizes do eixo Leitura revelam uma concepção que iguala a literatura a um gênero textual entre outros, priorizando abordagens discursivas e analíticas em detrimento da experiência com texto literário.

Desse modo, ao considerar as lacunas teóricas e a orientação prática presentes no Documento Curricular do Tocantins, observa-se que as diretrizes propostas repercutem diretamente nas práticas pedagógicas voltadas à leitura e ao ensino de literatura na escola. Essa relação se torna ainda mais evidente quando se observa o modo como programas nacionais, como o PNLD Literário, são incorporados às rotinas escolares, articulando-se, ou não, às orientações curriculares locais. Assim a próxima parte apresenta a pesquisa de campo desenvolvida nas escolas públicas de Paraíso do Tocantins, cujo propósito foi compreender como essas diretrizes e políticas, ao serem traduzidas em práticas, impactam o espaço da leitura literária no cotidiano escolar.

5 CONHECENDO O *LOCUS* DA PESQUISA

Conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las. (Délia Lerner, 2002, p.18)

O município de Paraíso do Tocantins está localizado a 63 km de Palmas, capital do estado, e possui uma população estimada de 52.360 pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2024). Atualmente, conta com nove escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A pesquisa de campo foi realizada entre 31 de agosto de 2023 e 24 de setembro de 2024, com coleta e produção de dados efetuadas de forma presencial, mediante agendamento prévio nas instituições participantes. Participaram da pesquisa 33 profissionais da educação, incluindo dois servidores da Superintendência Regional da Educação de Paraíso do Tocantins (SRE), responsáveis pelas áreas de currículo de Língua Portuguesa e Diversidades (o PNLD está inserido no âmbito da área de Diversidades); um servidor da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC), encarregado pela área do PNLD; e 30 professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), distribuídos entre as 8 escolas que atendiam esse público durante as visitas *in loco* para a aplicação da pesquisa.

Os questionários foram elaborados com perguntas objetivas e discursivas, o que possibilitou compreender o processo que envolve leitura literária nas escolas, desde sua integração ao currículo até o trabalho realizado pelos professores com os livros recebidos pelo PNLD Literário 2020. Foram aplicados três questionários da seguinte forma: um direcionado à Superintendência Regional da Educação de Paraíso, para compreender o papel da literatura no currículo escolar; outro à SRE e à SEDUC, para entender o processo de seleção dos livros do PNLD Literário 2020; e o terceiro às unidades escolares, voltado aos professores, a fim de identificar como eles percebem a leitura literária em sala de aula, como ocorreu o processo de escolha do PNLD Literário 2020 e como eles têm desenvolvido o trabalho com os livros recebidos pelo programa. A coleta e produção de dados nas bibliotecas escolares ocorreu por meio de observação e registro fotográfico, permitindo mapear os acervos provenientes do programa e as ações de incentivo à leitura promovidas nesses espaços.

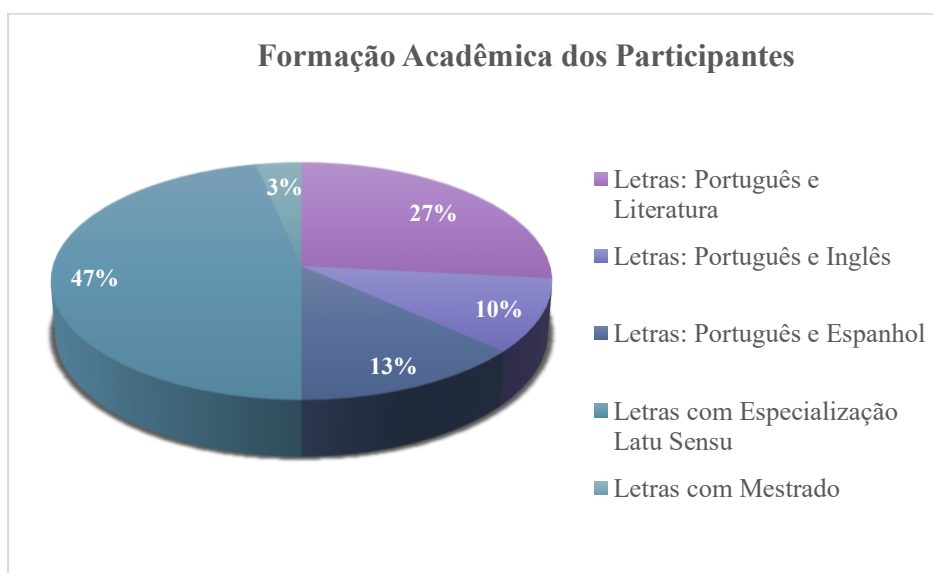
A seção está organizada em três partes, que abordam, inicialmente, a caracterização dos participantes, seguido pelo levantamento de dados na SRE e SEDUC, e finalizado com o levantamento de dados nas escolas públicas do Paraíso do Tocantins. Para embasar esta

investigação, utilizamos como suporte teórico os estudos de Cecília Bajour (2012), Silvia Castrillón (2011), Teresa Colomer (2007) e Maria Amélia Dalvi (2018a), entre outros.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram organizados em dois grupos: o primeiro composto por profissionais vinculados à Superintendência Regional de Educação (SRE) e à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC); e o segundo formado por professores da rede pública de Paraíso do Tocantins que lecionam nos anos finais do ensino fundamental. O profissional da SRE, responsável pela área de currículo, possui formação em Letras e pós-graduação *stricto sensu*. O responsável pela área do PNLD tem licenciatura em Educação Física, enquanto o profissional da SEDUC possui graduação em Pedagogia, com especialização. No que se refere aos docentes, todos têm formação em Letras, sendo que 50% apresentam especialização *latu sensu* ou mestrado em áreas correlatas, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Paraíso



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

A partir dos dados, observa-se que 50% dos profissionais atuantes em sala de aula buscaram a pós-graduação como parte de sua formação continuada, especialmente em cursos *latu sensu*, o que pode indicar dois aspectos: 1) o interesse em dar continuidade aos estudos; 2)

as dificuldades de acesso a programas de mestrado ou doutorado, relacionadas à carga horária semanal de 28 horas-aula na rede, à dificuldade de obtenção de licença para capacitação, considerando que nem todos os docentes são concursados, às condições logísticas de deslocamento para participação nesses programas e às responsabilidades familiares, especialmente no caso de professoras com filhos em idade escolar.

Deve-se considerar que, embora o estado do Tocantins possua uma política de licença para que os docentes participem de programas *stricto sensu*, observa-se que, em muitos casos, esses profissionais precisam recorrer a processos judiciais para serem liberados. Ressalta-se, ainda, que o estado não dispõe de um plano de carreira que valorize os professores com formação em mestrado e doutorado, uma vez que, quando comparado à especialização *lato sensu*, o percentual de progressão é o mesmo: “Aplica-se à progressão vertical o percentual de 8,21% de um nível para outro imediato, a partir do nível II da Tabela do Professor Normalista, a partir do nível I da Tabela do Professor de Educação Básica, a partir de janeiro de 2015” (Tocantins, 2014, art. 13, §3º), como pode ser verificado no Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública do Estado do Tocantins⁵, bem como na tabela de vencimentos vigente, apresentada no Anexo D desta pesquisa.

Vale destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, estabelece, em sua Meta 16, a oferta de formação continuada na área de atuação do docente:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2024d, meta 16).

A dificuldade em cumprir essa meta evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada de modo mais acessível e viável, considerando que os sistemas de ensino precisam reconhecer as realidades locais e criar condições que favoreçam a participação dos professores, como a flexibilização de horários e o direito à licença para capacitação, previstos na LDB, mas ainda pouco efetivos na prática.

Em relação à carga horária, 90% dos professores possuem uma jornada de 40 horas semanais, e apenas um dos entrevistados cumpre essa carga horária em mais de uma unidade

⁵ Após a submissão desta tese para defesa, foi aprovado e sancionado o novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Tocantins, instituído pela Lei nº 4.902, de 27 de novembro de 2025, que atualiza a organização da carreira docente e as regras de progressão funcional na rede estadual.

escolar. Quanto às disciplinas ministradas, 50% lecionam exclusivamente Língua Portuguesa. Os demais ensinam Língua Portuguesa juntamente com um ou mais dos seguintes componentes curriculares: Artes, Eletivas, Inglês e Projeto de Vida. Em relação ao tempo de serviço, 30% dos entrevistados têm entre 1 e 5 anos de experiência docente, 23% têm entre 6 e 10 anos, 27% têm entre 11 e 15 anos, 7% têm entre 16 e 20 anos, e 13% possuem mais de 20 anos de experiência.

A carga horária de 40 horas semanais, predominante entre 90% dos docentes, indica uma dedicação significativa ao trabalho escolar, podendo ser interpretado como um fator positivo para a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes e o acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, distribuição das disciplinas ministradas aponta para um cenário que merece atenção. Enquanto metade dos professores leciona exclusivamente Língua Portuguesa, os demais acumulam essa disciplina com outros componentes curriculares, como Artes, Eletivas, Inglês e Projeto de Vida. Apesar de as disciplinas eletivas não exigirem uma formação específica que habilite os docentes para atuar nessas áreas, essa multiplicidade de funções reflete a tentativa de otimização de recursos, especialmente em contextos marcados pela limitação de profissionais especializados. Essa configuração, contudo, traz desafios, pois o acúmulo de disciplinas pode comprometer o aprofundamento e o cuidado necessários ao ensino de Língua Portuguesa, que requer atenção constante ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Em relação ao tempo de serviço, observa-se uma distribuição diversificada entre os professores: 30% estão em início de carreira, com até cinco anos de experiência, enquanto 13% possuem mais de vinte anos de atuação. A presença de docentes mais jovens pode contribuir com novas perspectivas e abordagens, enriquecendo as práticas pedagógicas com ideias recentes e diferentes modos de compreender o processo educativo. Já o grupo de professores mais experientes tende a oferecer maior estabilidade e práticas consolidadas, favorecendo a continuidade das ações pedagógicas. Essa diversidade de trajetórias profissionais reforça a importância de formações continuadas que contemplem as distintas etapas da carreira docente e promova o diálogo entre gerações, de modo que o intercâmbio de saberes e a atualização permanente fortaleçam o ambiente escolar.

5.2 Levantamento de dados na Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins e na Secretaria de Educação do Tocantins

Os dados foram coletados e produzidos por meio de dois questionários compostos por sete perguntas, divididas em dois grupos: caracterização do participante e currículo, no questionário 1; e caracterização do participante e informações sobre o PNLD Literário 2020, no questionário 2. A caracterização dos participantes já foi apresentada na subseção anterior, razão pela qual esta subseção se concentra na análise das respostas vinculadas ao conteúdo dos questionários.

A análise de dados adota a abordagem de análise de conteúdo, que para Franco (2005), possibilita uma compreensão aprofundada do contexto sociocultural e ideológico em que os discursos são produzidos, destacando-se por organizar as informações de forma objetiva e estabelecendo categorias interpretativas que permitem ao pesquisador ir além da superficialidade do texto.

5.2.1 Perspectivas sobre o currículo escolar

O questionário 1 foi direcionado à área de currículo de linguagens da Superintendência Regional da Educação de Paraíso, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 7 – Perguntas da seção 2 do questionário 1 aplicadas à SRE de Paraíso do Tocantins

Nº	Seção 2: Sobre o currículo escolar
3	Quantas escolas da rede pública de Paraíso do Tocantins ofertam as séries finais do ensino fundamental?
4	Há previsão do estudo de literatura no currículo do 6º ao 9º ano, incluindo a leitura e escrita literária?
5	Qual é o quantitativo de professores que atuam na disciplina de língua portuguesa/literatura nos anos finais do ensino fundamental?
6	Qual é a formação mínima exigida para os professores que atuam com a disciplina de língua portuguesa/literatura nesse segmento de ensino?
7	Você possui autonomia para propor mudanças no currículo? Caso a resposta seja afirmativa, como ocorre esse processo?

Fonte: dados da pesquisa – conforme questionário 1.

De acordo com os dados coletados e produzidos, o município conta com oito escolas públicas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. Nessas instituições atuam 30 professores de Língua Portuguesa, todos com Licenciatura Plena em Letras ou Bacharelado em

Letras com complementação pedagógica. Quanto ao estudo de Literatura no currículo do 6º ao 9º ano, incluindo as práticas de leitura e escrita literária, os resultados indicam que ele vem sendo desenvolvido em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular do Tocantins (DCT). Os professores de Língua Portuguesa trabalham com os eixos de leitura, análise linguística e produção textual; entretanto, não foi mencionada a oralidade, também prevista nos documentos. As informações apontam, ainda, que a Superintendência Regional da Educação de Paraíso (SRE) e as escolas estaduais estão vinculadas à Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC). Compete aos profissionais responsáveis pelas áreas de currículo acompanhar e orientar a implementação do DCT nas unidades de ensino, cuja autonomia se mantém condicionada às políticas públicas do estado.

Os dados apontam para a implementação formal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Tocantins (DCT) nas escolas públicas, com ênfase nos eixos de leitura, análise linguística e produção textual, sem menção direta à oralidade. Contudo, ao considerar o cumprimento dessas diretrizes, emergem desafios que merecem atenção. A adoção de políticas públicas que buscam padronizar o currículo, como a BNCC e o DCT, embora proporcione certa organização teórico-metodológica à prática docente, também tende a restringir a autonomia dos professores, um ponto relevante para refletir sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas, especialmente no ensino de Literatura. Outro ponto a ser considerado diz respeito à regulamentação das escolas estaduais pela SEDUC e ao papel dos profissionais responsáveis pelo currículo, que têm a função de monitorar e orientar a implementação das diretrizes. Essa estrutura reforça a centralização das políticas públicas educacionais, revelando um controle institucional que, embora busque uniformizar o ensino, reduz o espaço de atuação das práticas pedagógicas locais, que deveriam refletir de maneira mais sensível as particularidades regionais e culturais.

5.2.2 O processo de seleção dos livros do PNLD Literário 2020

No município de Paraíso do Tocantins, a SRE, não tem uma área específica para a coordenação do processo do PNLD, ficando este trabalho na área de Diversidades. Por isso o questionário 2 foi direcionado para a área de Diversidades, conforme ilustrado no quadro 3.

Quadro 8 – Questionário 2 aplicado à SRE de Paraíso do Tocantins e à SEDUC

Nº	Seção 1: Caracterização dos Participantes
1	Informe a sua formação acadêmica – graduação e pós-graduação (se houver).
2	Informe a sua área de atuação na SRE/SEDUC.
Seção 2: Sobre o PNLD Literário 2020	
3	Como ocorreu o processo de seleção do PNLD Literário 2020?
4	Quais foram os critérios utilizados pelas escolas?
5	Qual a área de atuação do(a) profissional responsável pela seleção das obras?
6	Quais foram os materiais disponibilizados para a escolha das obras?
7	A Superintendência faz alguma orientação para as escolas em relação ao trabalho com os livros recebidos pelo programa? Caso a resposta seja positiva, explique.

Fonte: dados da pesquisa – conforme questionário 2.

No momento da coleta e produção de dados, realizada em 2023, a área do PNLD Literário na Superintendência Regional de Educação (SRE) de Paraíso estava sob a responsabilidade de um profissional licenciado em Educação Física, que também atuava nos cursos Técnicos da EJA, na EJA Prisional, na Educação do Campo e na Educação Quilombola. Além de não possuir formação específica na área de literatura, verificou-se a sobreposição de funções atribuídas ao mesmo servidor. De acordo com as informações obtidas, o profissional não ocupava o cargo durante o período de seleção do PNLD Literário 2020, o que inviabilizou o acesso aos dados referentes a essa etapa. Ainda assim, foi destacado que a Superintendência realiza orientações sobre o uso dos materiais distribuídos pelo programa e acompanha as ações desenvolvidas nas escolas.

Os dados apontam para a fragilidade da implementação da política pública em nível local, sendo o município de Paraíso apenas um exemplo dessa realidade. Dessa forma, a pesquisa de campo não obteve informações conclusivas sobre o papel desempenhado pela SRE no processo de orientação e seleção do PNLD Literário 2020 nas escolas do município, motivo pelo qual a análise desse aspecto baseou-se nas respostas fornecidas pela SEDUC e pelos professores (questionário 3 aplicado nas unidades escolares).

Na SEDUC, a área é coordenada por um pedagogo com especialização em supervisão escolar e gestão educacional, sendo o responsável técnico pelo PNLD e pelo PDDE, vê-se aqui também uma sobrecarga de funções, visto que ambos os programas demandam acompanhamento contínuo e distintas atribuições administrativas e pedagógicas. De acordo com as informações obtidas, o processo de seleção ocorre, inicialmente, por meio de uma consulta pública nas escolas da rede estadual, destinada a definir o modelo de escolha a ser adotado. Em seguida, é divulgado o período de escolha e, posteriormente, o registro é realizado na plataforma *gov.br*, no perfil do gestor escolar.

Os critérios utilizados para a seleção das obras literárias são os estabelecidos no Guia do PNLD Literário. No que se refere à área de atuação do profissional responsável pela seleção, os dados apontam que é enviado um ofício à SRE, também encaminhado pelo FNDE, com orientações para o cadastro dos diretores das unidades escolares. Os materiais disponibilizados aos professores para subsidiar o processo de escolha consistem no manual e no guia do programa, ambos disponíveis no site do PNLD. Em relação às orientações para o trabalho com os livros recebidos, os dados indicam a existência de um documento institucional, acessível no site da secretaria. O site foi acessado durante a pesquisa, ocasião em que se observou a presença de orientações voltadas principalmente aos profissionais responsáveis pelas bibliotecas, em vez de uma sistematização do trabalho com a leitura, conforme demonstra o excerto apresentado a seguir.

1. Implementar metodologias de promoção de leitura, como:

- a) Desenvolver uma agenda de atividades de suporte ao Projeto Político Pedagógico da escola. Esta ação deve ser planejada em conjunto com os estudantes professores e a coordenação. As atividades de promoção de leitura devem envolver aspectos culturais e de aprendizagem. Existe uma ligação direta entre o nível da leitura e o desempenho escolar;
- b) Realizar eventos para ampliação, atualização e divulgação frequente das aquisições do acervo, tanto de livros, periódicos acadêmicos e científicos quanto de jornais, revistas, vídeos, entre outros;
- c) Fomentar a criação de cultura da leitura juntamente com todos os estudantes, articulando diferentes aspectos do repertório cultural;
- d) Criar ambientes confortáveis e adequados à leitura, de fácil acesso ao acervo;
- e) Desenvolver atividades específicas para os professores com objetivo de ampliar seu repertório literário;
- f) Promover encontros lúdicos periódicos de promoção de leitura com pais, familiares de estudantes e servidores da escola;
- g) Orientar os estudantes na Pesquisa Escolar;
- h) Orientar os estudantes com deficiência, mostrando as diversas possibilidades de leitura (como braile e libras);
- i) Visitar regularmente as salas de aula, divulgando as atividades da Biblioteca Escolar. (Tocantins, [20--]).

Os dados apontam que a seleção das obras literárias segue os critérios estabelecidos no Guia do PNLD Literário. No entanto, a centralização do processo e a dependência de

comunicados oficiais enviados às SREs e aos gestores escolares reduzem a autonomia das escolas e dos professores no planejamento pedagógico, já que dependem das orientações repassadas pelas instâncias administrativas e de prazos definidos externamente. Além disso, a comunicação institucional da secretaria, realizada exclusivamente por e-mail, não se mostra efetiva, uma vez que, na rede estadual, não há uma cultura consolidada de acompanhamento dessa forma de comunicação entre o corpo docente. Esse cenário indica a necessidade de formas mais diretas e colaborativas de orientação, que assegurem a compreensão das diretrizes e a participação ativa dos professores em todas as etapas do processo.

5.3 Levantamento de dados nas escolas estaduais de Paraíso do Tocantins

Os dados foram coletados e produzidos por meio de observação e registro fotográfico nas bibliotecas das escolas, além da aplicação de um questionário aos professores de Língua Portuguesa, composto por 19 perguntas, divididas em 4 partes: caracterização dos participantes, leitura literária na escola, o PNLD Literário e seleção do PNLD Literário 2020. O questionário foi aplicado a 30 professores, distribuídos em 8 grupos, cada um pertencente a uma instituição, em horários previamente agendados com os coordenadores da área de Língua Portuguesa das unidades escolares. A maioria dos encontros ocorreu nas bibliotecas, com duração média de 30 a 40 minutos.

A análise de dados desta subseção, de caráter descritivo e interpretativo, baseia-se na análise de conteúdo, compreendida por Franco (2005) como um procedimento que ultrapassa a leitura superficial dos enunciados, alcançando significados mais profundos e organizando categorias que expressem experiências e percepções de forma contextualizada. Para esse processo, foram utilizados recursos visuais, como a nuvem de palavras (aplicada às respostas discursivas para destacar termos recorrentes e apontar temas centrais), além de gráficos e tabelas, que apresentam os resultados das respostas objetivas e permitem visualizar frequências e relações, contribuindo para uma leitura articulada do objeto investigado.

Para garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, as escolas foram identificadas por letras do alfabeto de A a I, e os professores foram nomeados com as iniciais de diversos autores da literatura brasileira. As nomeações buscaram incluir nomes tanto da literatura clássica, como Carlos Drummond de Andrade (Prof. CDE) e Cecília Meireles (Prof. CM), quanto da literatura contemporânea, com Maria Carolina de Jesus (Prof. MCJ) e Conceição Evaristo (Prof. CE). Essa estratégia protege a identidade dos participantes e das instituições, além de facilitar a organização e análise dos dados coletados e produzidos.

5.3.1 Relatório de observação das bibliotecas escolares de Paraíso do Tocantins

As visitas nas bibliotecas ocorrem no período de 13 de setembro a 03 de outubro de 2023, onde foram observadas oito instituições (Escolas F, B, D, C, G, H, I e E), cada uma com suas particularidades na gestão e promoção da leitura. As visitas permitiram identificar diferentes abordagens na administração das bibliotecas, nos projetos de incentivo à leitura e na integração dos livros recebidos pelo PNLD Literário ao acervo escolar. Observou-se ainda a implementação de projetos variados, como “Clube do Livro”, “Pódio do Leitor”, “Conte e Reconte” e “Chá Literário”, que buscam envolver os alunos através de atividades como rodas de leitura, debates, relatos e socialização das leituras. Além disso, foi verificada a presença dos quatro títulos do PNLD Literário 2020 nas prateleiras das bibliotecas, embora a disposição dos livros apresente diferenças conforme o espaço disponível em cada unidade. A seguir, são apresentadas as observações específicas de cada biblioteca, destacando as iniciativas de fomento à leitura e a apresentação de registros fotográficos dos espaços.

A visita à *Escola F* foi realizada em 13 de setembro de 2023. A biblioteca da unidade estava sob a responsabilidade de um pedagogo, que desenvolvia atividades de incentivo à leitura por meio do projeto denominado “Cantinho da Leitura”. Observou-se que parte dos livros do PNLD Literário 2020 encontrava-se exposta nas prateleiras, enquanto outra parte permanecia armazenada em caixas, em razão do espaço reduzido para acomodar o acervo recebido. Pela disposição dos exemplares, foi possível identificar os quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020 destinados ao trabalho com os alunos.

Figura 3 – Fotos do acervo da escola F



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola B* ocorreu em 18 de setembro de 2023. A biblioteca da unidade estava sob a responsabilidade de um profissional de Letras, que desenvolvia um projeto de leitura denominado “Conte e Reconte”, no qual os alunos eram convidados a compartilhar as leituras que realizavam ou estavam realizando. Observou-se a presença de diversos títulos de literatura clássica⁶, em quantidade suficiente para possibilitar leituras coletivas, além dos quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020, que estavam expostos nas prateleiras da biblioteca.

Figura 4 – Fotos do acervo da escola B



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola D* ocorreu em 21 de setembro de 2023. Observou-se que a biblioteca compartilhava o espaço com outros quatro ambientes: depósito, sala de música, jornada ampliada e sala de reuniões. A biblioteca estava sob a responsabilidade de dois profissionais, sendo um normalista e o outro formado em Matemática. Juntos, desenvolviam um projeto de leitura denominado “Pódio do Leitor”, no qual os alunos que mais liam no bimestre eram premiados com certificados. O acervo da biblioteca apresentava vários títulos de literatura clássica em quantidade suficiente para possibilitar atividades em grupos de leitura, além dos quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020.

⁶ O uso do termo *literatura clássica* decorre do entendimento a partir dos estudos de Leyla Perrone-Moisés (2016, p. 29), para quem “se uma obra continua a suscitar novas leituras, não é porque ela contém valores essenciais, mas porque ela corresponde a indagações humanas de longa duração [...] formuladas numa linguagem cuja eficácia significativa é reconhecida por leitores de sucessivas épocas. É esse reconhecimento que faz um ‘clássico’ e o insere num cânone”.

Figura 5 – Fotos do acervo da escola D



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola C* ocorreu em 21 de setembro de 2023. Observou-se que a biblioteca estava sob a responsabilidade de um pedagogo, que desenvolvia um projeto de leitura denominado “O Envolve Mundo da Leitura em Tempos Modernos”. O projeto consistia em uma culminância anual com apresentações das leituras trabalhadas pelos professores ao longo do ano letivo. O acervo da biblioteca incluía os quatro títulos do PNLD Literário 2020, destinados ao trabalho com os alunos, além de obras da literatura clássica brasileira, em quantidade suficiente para atividades em grupos de leitura. No entanto, conforme relatado pelos professores durante a aplicação do questionário 3, parte dessas obras não atendia adequadamente ao público da escola, formado exclusivamente por estudantes do ensino fundamental.

Figura 6 – Fotos do acervo da escola C



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola G* ocorreu em 28 de setembro de 2023. Observou-se que a biblioteca compartilhava o espaço com o laboratório de informática, ambos sob a responsabilidade de um profissional com formação em Normal Superior. Esse profissional desenvolvia um projeto de leitura no qual os alunos deveriam ler, no mínimo, dois livros por bimestre. O projeto tinha sua culminância nos sábados letivos, com momentos de socialização das leituras realizadas. O acervo da biblioteca incluía obras clássicas da literatura, em quantidade suficiente para o trabalho com grupos de alunos, além dos quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020.

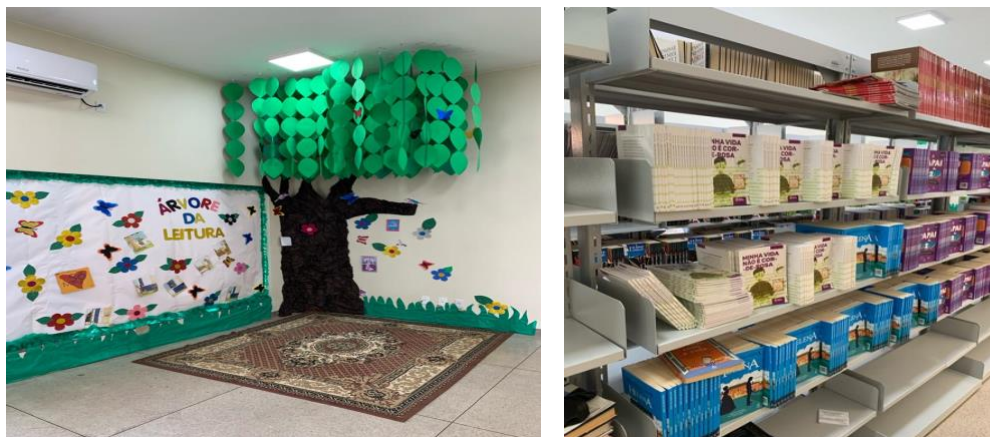
Figura 7 – Fotos do acervo da escola G



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola H* ocorreu em 2 de outubro de 2023. Observou-se que a biblioteca estava sob a responsabilidade de dois pedagogos, que desenvolviam os projetos de leitura “Arte de Contar Histórias” e “Semeando Leitura: Colhendo Leitores”. O primeiro era desenvolvido com as turmas de 6º e 7º anos, nas quais os alunos liam uma obra e recontavam a história para as demais turmas da escola. O segundo projeto envolvia todas as turmas, sendo que, uma vez por semana, uma delas era conduzida à biblioteca para participar de uma roda de leitura. A escola havia iniciado suas atividades em agosto de 2022 e, por essa razão, o acervo do PNLD Literário 2020 foi transferido de outra unidade escolar do mesmo bairro, em decorrência da migração dos estudantes do ensino fundamental. A biblioteca dispunha de um acervo com obras da literatura clássica em quantidade suficiente para o trabalho em grupos, além dos títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020.

Figura 8 – Fotos do acervo da escola H



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola I* ocorreu em 3 de outubro de 2023. Observou-se que a biblioteca estava sob a responsabilidade de dois pedagogos, que desenvolviam os projetos de leitura “Chá Literário” e “Ler e Coçar é Só Começar!”. Ambos eram voltados a estudantes e funcionários e tinham como objetivo promover a leitura livre por meio de encontros e momentos de socialização. O acervo da biblioteca apresentava obras da literatura clássica em quantidade suficiente para atividades em grupo, além dos acervos e dos quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020.

Figura 9 – Fotos do acervo da escola I



Fonte: Acervo pessoal

A visita à *Escola E* ocorreu em 3 de outubro de 2023. Observou-se que a biblioteca estava sob a responsabilidade de dois profissionais, um de Letras e outro de Matemática, que, em parceria com o grêmio escolar, desenvolviam o projeto de leitura “Clube do Livro”. O projeto tinha como objetivo promover encontros semestrais para socialização e discussão de

leituras. Além disso, havia o incentivo à leitura livre com os alunos do 6º e 7º anos durante os intervalos das aulas. Os profissionais também colaboravam com os projetos de leitura dos professores, organizando quatro “caixas de leitura” que eram levadas às salas de aula. O acervo incluía obras da literatura clássica em quantidade suficiente para o trabalho em grupos, além dos quatro títulos distribuídos pelo PNLD Literário 2020.

Figura 10 – Fotos do acervo da escola E



Fonte: Acervo pessoal

Os dados indicam que todas as escolas visitadas possuem bibliotecas sob a responsabilidade de profissionais da educação oriundos de diversas áreas⁷, em geral remanejados de suas funções originais para atuarem nesses espaços. De acordo com os dados, os profissionais desenvolvem iniciativas de incentivo à leitura, como cantinhos de leitura, recontos, pódios do leitor e eventos literários, o que demonstra o esforço em manter viva a presença da literatura no ambiente escolar. Contudo, observou-se a ausência de um trabalho sistematizado com a leitura, com encontros regulares e mediação especializada.

O acervo das bibliotecas apresenta diversidade, reunindo tanto os livros recebidos pelo PNLD Literário quanto os títulos adquiridos pela SEDUC, em sua maioria de literatura clássica, disponíveis em quantidade suficiente para o trabalho em sala de aula. Entretanto, parte significativa desses acervos permanece nas estantes, o que indica que a simples presença dos livros nas escolas não garante sua efetiva integração às práticas de leitura, como observa Vera Aguiar (2011, p. 119), “não basta a presença do livro; é preciso que ele chegue ao seu receptor.”

⁷ As escolas estaduais do Tocantins não contam com profissionais formados em Biblioteconomia, conforme previsto na Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares no país. Em geral, os servidores responsáveis por esses espaços são remanejados de outras áreas de atuação, conforme indicado pelos dados da pesquisa.

Ou seja, a mera disponibilização de livros literários não garante a prática de leitura; é necessário que haja iniciativas de promoção de leitura com mediadores especializados.

É importante destacar que a disposição dos livros e a forma de gestão das bibliotecas influenciam na relação dos alunos com a leitura. Em algumas escolas visitadas, as bibliotecas compartilham o mesmo espaço com laboratórios de informática ou depósitos, o que reduz sua função como ambiente dedicado ao aprendizado e à leitura. Batista (2021) ressalta que, historicamente, as bibliotecas escolares foram negligenciadas e tratadas como secundárias, muitas vezes reduzidas à condição de meros depósitos de livros. Na atualidade, entretanto, as bibliotecas escolares são reconhecidas como um direito universal, conforme o Manifesto da IFLA/UNESCO (2002), e não precisam restringir-se a espaços físicos tradicionais. Devem ser concebidas como extensão da sala de aula, favorecendo o acesso e a adequada gestão do acervo. Em 2010, a Lei nº 12.244 determinou que todas as escolas deveriam contar com uma biblioteca acompanhada por um bibliotecário. Posteriormente, a Lei nº 14.837, de 2024, ampliou essa concepção, abrindo novas possibilidades de uso e desenvolvimento desses espaços.

Apesar desses avanços legais, a presença de profissionais com formação em biblioteconomia ainda é pouco incentivada. Na prática, a gestão das bibliotecas recai frequentemente sobre docentes deslocados de suas funções, já sobrecarregados e fragilizados pelas exigências do trabalho escolar. Essa lacuna não apenas compromete a função das bibliotecas escolares como centros de cultura, pesquisa e cidadania, mas também gera desconhecimento acerca de seu potencial pedagógico.

5.3.2 A leitura literária nas escolas pesquisadas

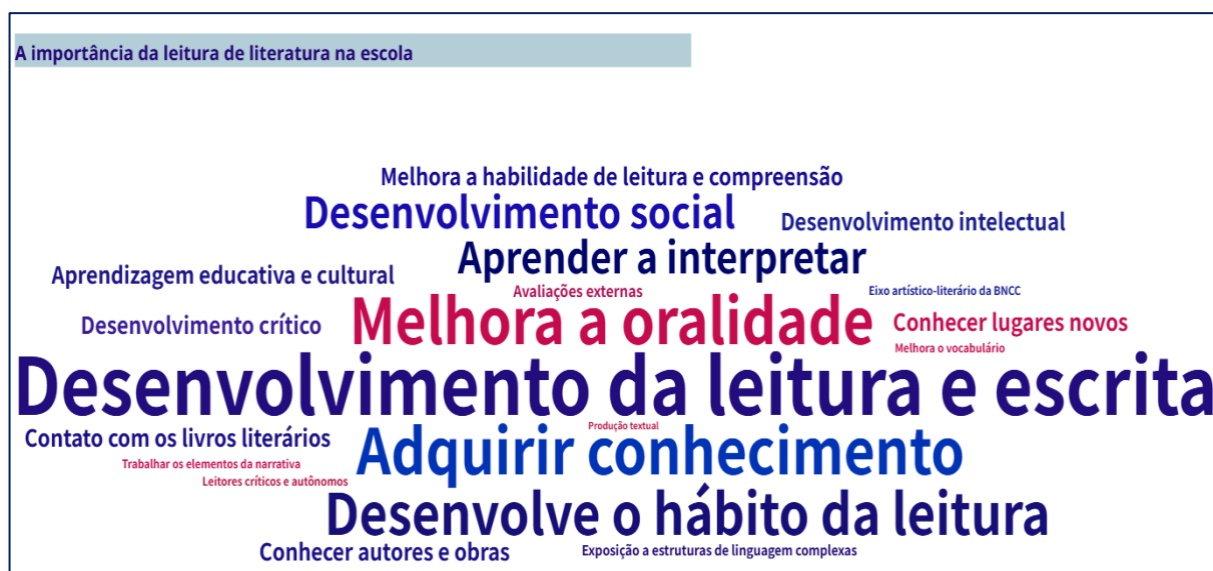
Refletir sobre os desafios existentes no contexto educacional permite identificar caminhos possíveis para solucioná-los. Nesse sentido, “[...] conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las” (Lerner, 2002, p. 18). Dessa forma, antes de discutir possíveis soluções, é preciso compreender a relevância da leitura de literatura na escola: é importante que os alunos leiam literatura? Com base nessa perspectiva, o questionário aplicado aos professores incluiu um tópico voltado à reflexão sobre a leitura de literatura no ambiente escolar, considerando a percepção docente: os professores se sentem preparados para mediar essa leitura? Quais são as maiores dificuldades encontradas? E quanto aos alunos, eles demonstram experiência com a leitura?

Quadro 9 – Perguntas do questionário 3: Sobre a leitura literária na escola

Nº	Seção 2: Sobre a Leitura Literária na Escola
5	Você acha importante ler literatura na sala de aula? Se sim, por quê?
6	Você se sente preparado para mediar a leitura literária em sala de aula? Explique.
7	O perfil dos alunos que você atende evidencia experiência com a leitura literária?
8	O que você entende que falta para que a literatura circule de maneira sistemática na escola?

Fonte: dados da pesquisa – conforme questionário 3.

Na questão 5, “Você acha importante ler literatura na sala de aula? Se sim, por quê?”, a pesquisa apontou uma diversidade de perspectivas entre os participantes, que foram organizadas, para esta análise, em três categorias: formação linguística (21 ocorrências), conhecimentos genéricos (13 ocorrências) e especificidades do texto literário (10 ocorrências). Cada categoria reflete as ênfases atribuídas à leitura de literatura, oferecendo insights sobre prioridades e lacunas no contexto estudado, conforme o compilado das respostas ilustrado pela nuvem de palavras (figura 10).

Figura 10 – Nuvem de palavras das respostas sobre a importância da leitura de literatura na escola

Fonte: Elaborado pela autora utilizando o software *Infogram*, dados coletados e produzidos pela pesquisa.

A discussão sobre a relevância da literatura na escola encontra respaldo nos estudos de Teresa Colomer (2007), que identifica três dimensões da educação literária: a formação pessoal, o enfrentamento da diversidade e o desenvolvimento linguístico,

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que parece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a *diversidade social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...]

Em terceiro lugar, o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística. (Colomer, 2007, p. 31-32, grifo da autora)

Nesse sentido, a educação literária se manifesta de maneira ampla na formação humana. Ela não apenas favorece o desenvolvimento linguístico, mas também contribui para o crescimento pessoal e social, oferecendo uma compreensão mais profunda da experiência humana e de suas múltiplas dimensões. Essa abordagem integrada enriquece os estudantes em diferentes níveis, possibilitando-lhes compreender e interpretar o mundo que os cerca. Entretanto, ao relacionar as reflexões da autora com os dados coletados e produzidos, observa-se que, diferentemente de sua proposição, os resultados indicam uma ênfase voltada à formação linguística dos alunos, em detrimento da formação do leitor, obtido pelo estudo da forma e do conteúdo específico do texto literário, conforme apresentado nos parágrafos seguintes.

A categoria *formação linguística* é a mais destacada pelos docentes, com ênfase no desenvolvimento da leitura e escrita (5 ocorrências), aprimoramento da oralidade (4 ocorrências) e incentivo ao hábito da leitura (4 ocorrências), além do vocabulário e da produção textual (1 ocorrência cada). Essa prioridade demonstra a intenção de uma formação para compreender e produzir textos com clareza, bem alinhado às diretrizes da BNCC e do DCT. A atenção à interpretação (3 ocorrências) e à compreensão (2 ocorrências) reflete uma preocupação em preparar os alunos para avaliações externas e para o uso da linguagem. Esse direcionamento sugere uma percepção da literatura como um meio de aprimoramento linguístico, e não como formação estética.

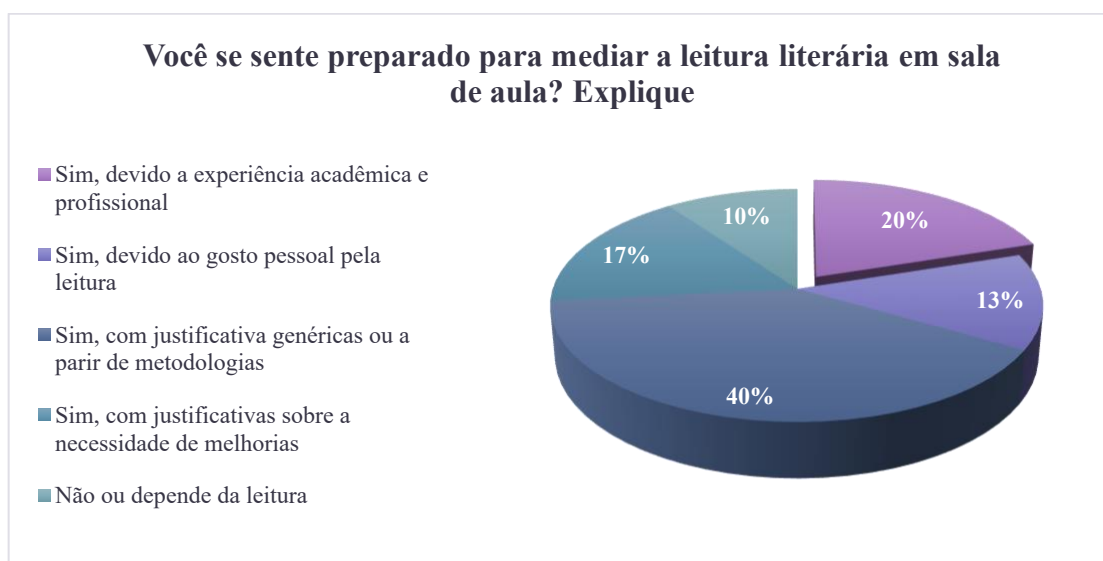
A categoria *conhecimentos genéricos*, que inclui "adquirir conhecimento" (4 ocorrências), "desenvolvimento social" (3 ocorrências), "aprendizagem educativa e cultural" (2 ocorrências), sugere uma valorização de aspectos que transcendem o conteúdo literário em si e indicam uma visão da literatura como parte integrante de uma formação abrangente dos alunos, uma formação também promovida por outros componentes curriculares. Embora pouco mencionadas, a categoria *especificidades do texto literário* revela uma compreensão mais

próxima do valor estético e artístico da literatura, expressa em respostas como “contato com os livros literários” e “conhecer autores e obras” (2 ocorrências cada), que indicam uma tentativa de proporcionar aos alunos o contato com produções literárias, ainda que essas menções se apresentem em menor proporção em relação à formação linguística. Já a menção ao “desenvolvimento crítico” (2 ocorrências) aponta para o reconhecimento do texto literário como espaço de reflexão. A baixa frequência de aspectos como “exposição a estruturas de linguagem complexas” e “trabalhar os elementos da narrativa” (1 ocorrência cada) aponta para a perspectiva de abordar as formas artísticas e estruturais que compõem o texto literário.

A análise das respostas da questão 5 indica uma compreensão parcial da educação literária, com predominância dos aspectos linguísticos e funcionais, enquanto as dimensões artísticas, estéticas e formativas do texto recebem menor atenção. Esse desequilíbrio demonstra uma compreensão de literatura orientada para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita e para a preparação dos alunos em avaliações externas. Tal compreensão reflete não apenas uma visão limitada dos professores, mas também as limitações decorrentes da formação inicial dos docentes e das diretrizes dos documentos oficiais, que priorizam o desenvolvimento de capacidades linguísticas e pragmáticas em detrimento da literatura.

Na questão 6, “Você se sente preparado para mediar a leitura literária em sala de aula? Explique”, a pesquisa apontou que 90% dos participantes afirmam sentir-se preparados para realizar essa mediação. Entretanto, ao analisar as justificativas apresentadas pelos docentes, observou-se uma variedade de compreensões sobre o que significa mediar a leitura de literatura, conforme o conjunto de respostas ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Percepção dos professores sobre sua atuação como mediadores de leitura



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados e produzidos pela pesquisa.

Conforme os dados apresentados, 20% dos participantes se sentem preparados devido a sua formação e/ou experiência profissional: **Prof. CE:** *Sim, porque estou habilitada com os conhecimentos adquiridos na minha formação e experiência profissional.* A pouca menção a formação sugere que a formação inicial, como está atualmente estruturada, ainda não atende plenamente às necessidades da prática pedagógica em literatura. Esse cenário reforça a necessidade de adequação dos currículos formativos, sobretudo diante da ausência de disciplinas voltadas à literatura infantil e juvenil, da ausência de discussões sobre literatura e ensino e da pouca ênfase na formação de leitores.

13% dos participantes se sentem preparados devido ao gosto pessoal pela leitura. **Prof. CDA:** *Sim, pois gosto muito de ler e é uma oportunidade de despertar nos alunos o gosto pela leitura e tornar um momento prazeroso.* Embora a motivação pessoal seja valiosa, essa perspectiva desconsidera as complexidades envolvidas na mediação literária especializada, que exige não apenas paixão, mas também conhecimento e familiaridade com a diversidade de abordagens literárias. Basear-se unicamente no interesse pessoal ignora o contexto histórico, social e econômico que influencia o acesso dos professores à literatura. A realidade dos docentes apresenta diferenças significativas, e muitos não tiveram, em sua formação inicial, vivências que possibilitassem desenvolver uma relação aprofundada com a literatura.

40% dos participantes apresentaram justificativas a partir de metodologias de trabalho: **Prof. RF:** *Sim, pois faço a leitura prévia da obra, busco aplicar técnicas novas e alterno com os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica.* A resposta indica uma visão pragmática de mediação literária, ancorada principalmente em sequências didáticas e metodologias específicas de trabalho com o texto. No entanto, a formação de leitores a partir de uma metodologia segmentada em sequências didáticas pode resultar em uma experiência de leitura menos fluida e autônoma para os alunos, desconsiderando o contato mais abrangente e contínuo com a literatura. A prática de leitura literária exige mais do que estratégias pontuais; necessita de uma mediação que incentive a exploração do texto como um todo, permitindo que os alunos construam relações com os textos de forma independente e desenvolvam uma compreensão que transcenda as fronteiras dos gêneros textuais.

17% dos professores justificaram a partir dos desafios encontrados pela falta de suporte para as aulas, ou pelo pouco incentivo educacional: **Prof. LB:** *Sou preparada, mas acho que a educação incentiva pouco a prática da leitura.* **Prof. DM:** *Sim, porém ainda falta o suporte necessário para as aulas e capacitação para fazer as devidas melhorias ou adaptações se*

necessário. As respostas apontam para uma consciência de que a formação e as estratégias oferecidas atualmente pelo Estado não cobrem todas as demandas pedagógicas, e que um apoio mais abrangente é importante para viabilizar um ensino de literatura mais significativo. Dessa forma, os docentes mostraram-se conscientes de que a mediação dos textos literários requer uma base mais sólida e recursos adicionais que vão além das técnicas de ensino isoladas.

10% dos participantes responderam que não ou que depende da leitura: **Prof. CM:** *Tenho muito que aprender, devido a pouca experiência em sala.* **Prof. CL:** *Dependendo da leitura sim. Quando o enredo traz uma mensagem que não está bem clara, fica difícil mediar ao mundo real.* Observa-se que, ao lado do reconhecimento da necessidade de prática, há um silêncio quanto à importância da teoria para ler o texto literário e adequar a mediação em sala de aula. No caso do **Prof. CL**, essa ausência de fundamentação teórica aparece no entendimento de texto literário e de sua escolarização, demonstrada na expectativa de que a literatura seja fonte de mensagens claras e ofereça uma explicação ou uma aproximação espelhada do mundo real. Essa perspectiva aponta para uma atenção voltada apenas ao enredo, desconsiderando a forma e os aspectos estéticos que compõem o texto literário.

Podemos observar que as percepções dos professores encontram eco nas palavras de Dalvi (2018a),

[...] os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima). (Dalvi, 2018a, p. 15-16).

A análise proposta pela autora contribui para compreender o panorama demonstrado pela pesquisa, no qual parte dos participantes manifesta um entendimento de formação do leitor voltada a práticas pontuais e abordagens de caráter instrumental da leitura de literatura, enquanto a base teórica consistente e a preparação para a mediação da leitura de literatura especializada permanecem em segundo plano. Essa percepção pode ser interpretada a partir do "esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes" nos currículos de formação de professores. Ao promover uma formação que prioriza a "prática" imediata e reduz a reflexão teórica, os currículos de formação inicial deixam de proporcionar uma compreensão aprofundada sobre o texto literário, sua diversidade e a complexidade de sua mediação.

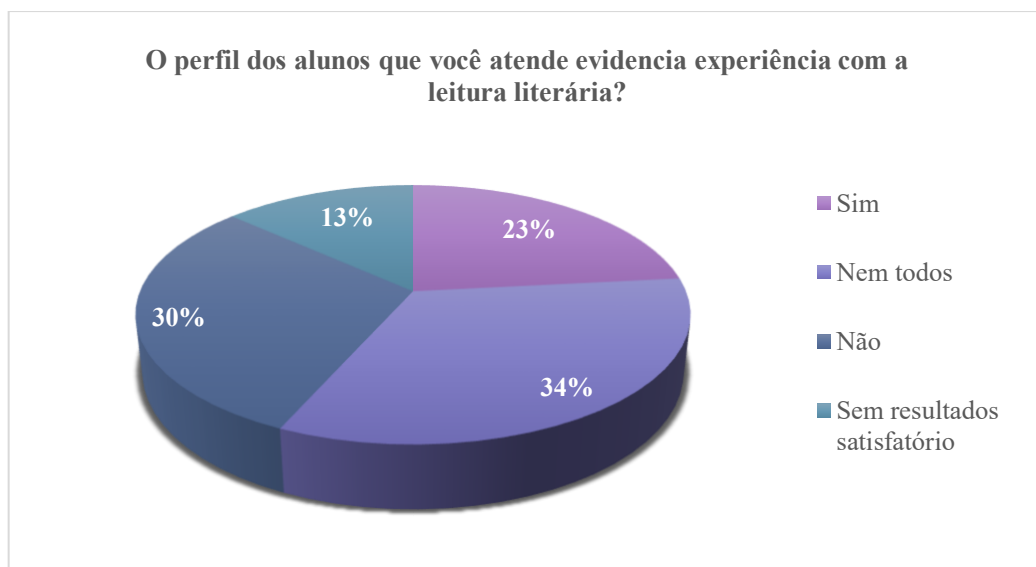
Ao se considerar as políticas atuais de leitura, observa-se que elas ainda estão pautadas no envio de livros para as escolas; no entanto a efetividade dessas políticas está intrinsecamente

ligada à formação docente para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Essa relação entre política pública e prática pedagógica é atravessada por fatores históricos, sociais, econômicos e culturais que incidem sobre a formação e a atuação dos docentes. Como já observado, em muitos casos, a formação inicial dos professores não contempla, ou não inclui em sua estrutura curricular, o estudo da literatura infantil e juvenil, o que resulta em lacunas de conhecimento que interferem no trabalho com a leitura de literatura desenvolvida nas escolas. Essa realidade dialoga com a reflexão de Leal (1999), ao afirmar que,

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar. Sabemos, esperançosamente, que hoje, mais do que nunca, é possível lançar mão de contribuições de diferentes teorias e de resultados de estudos e investigações em diferentes áreas para se repensar o ensino da leitura. Então, a pergunta se desloca: é possível ensinar a ler, sem se dar conta do que é a leitura, sem se dar conta do que é ensinar a ler? Entre aprender a ler e ensinar a ler há distâncias e necessidades a serem preenchidas. (Leal, 1999, p. 263).

Nesse sentido, as políticas públicas de leitura de literatura devem também buscar formar os professores para a atuação na educação básica, que precisam ser capacitados para se sentirem seguros diante das obras, das discussões que envolvem não só as questões informativas dos textos (as temáticas), mas também sobre o conjunto estético e artístico presente nos livros e seus modos de ler a partir dos pressupostos teóricos específicos do campo literário.

Na questão 7, “O perfil dos alunos que você atende evidencia experiência com a leitura literária?” 23% dos participantes responderam afirmativamente, destacando que, quando os alunos leem eles querem sempre compartilhar: **Prof. CL:** *Sim, a maioria dos alunos gosta de ler, mas mesmo assim necessitam de incentivo e muita cobrança e quando gostam do que lê querem sempre compartilhar.* **Prof. JA:** *Sim, e os mesmos relatam passagem da obra comparando com sua realidade.* Esse entendimento dos docentes sugere que, embora alguns alunos demonstrem gosto e disposição para a leitura, falta-lhes um contexto mais estruturado de mediação que permita aprofundar suas experiências literárias. Ao buscar compartilhar suas leituras ou relacionar com o cotidiano, os alunos mostram uma orientação natural para se engajar com o texto, mas também indicam que o incentivo contínuo e um ambiente de leitura estimulante são ainda necessários para consolidar essa prática.

Gráfico 3 – Respostas dos professores sobre o perfil de leitura dos alunos

Fontes: elaborado pela autora a partir dos dados coletados e produzidos pela pesquisa.

Quando consideramos o ambiente de circulação de conhecimento, a escola desempenha um importante papel na formação de leitores. Como questiona Lerner (2002, p. 37), “[...] se o aluno não tem direito de atuar como leitor reflexivo e crítico na escola, qual será a instituição social que lhe permitirá formar-se como tal?”. Contudo, a construção desse processo é atravessada por diversos fatores que interferem nas práticas de leitura, conforme indicaram os participantes da pesquisa, cujas observações serão apresentadas a seguir.

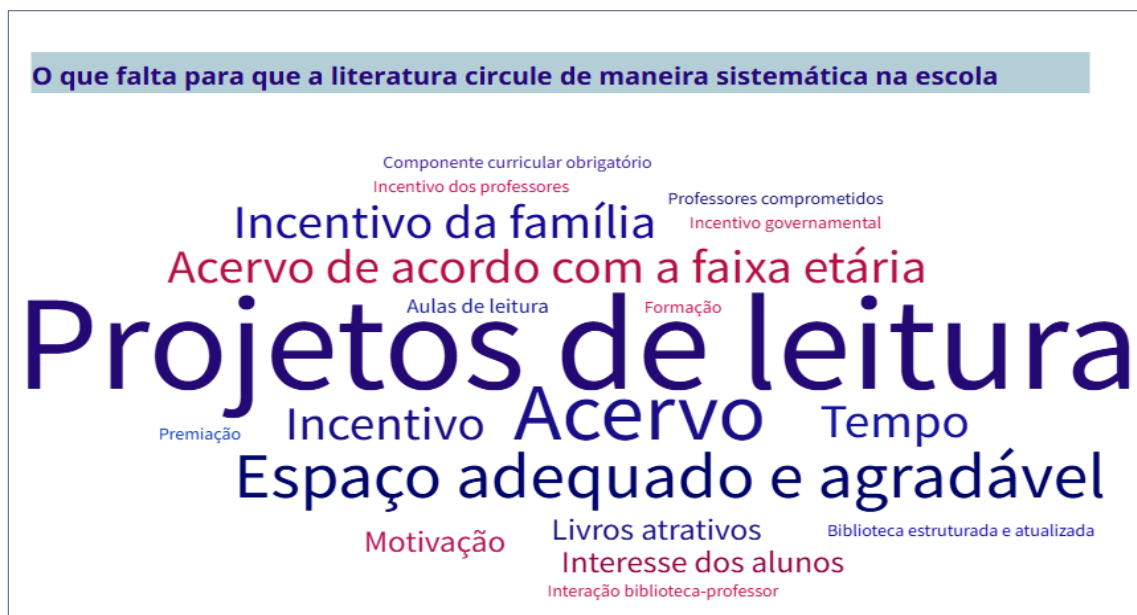
34% responderam que nem todos evidenciam experiência com a leitura, justificando que os que não têm é devido à resistência, a falta de hábito ou a falta de interesse do próprio aluno, **Prof. MC:** *Alguns sim, outros não. Muitos não gosta de ler. Infelizmente (7º ano).* **Prof. DM:** *Alguns são leitores ativos, porém muitos alunos possuem dificuldades ou resistências.* As respostas sugerem uma compreensão voltada para os aspectos individuais dos estudantes, desconsiderando fatores como contexto socioeconômico, metodologias de ensino, seleção de obras e experiências anteriores com a leitura. Essa perspectiva limitada pode levar à negligência de questões estruturais e pedagógicas que influenciam o engajamento dos alunos.

30% responderam que não, com justificativas a partir do não incentivo em casa ou da família, **Prof. AMM:** *A dificuldade é essa, a maioria não tem incentivo em casa.* É importante destacar que outras instituições sociais, como a família, a comunidade e até mesmo os meios de comunicação podem contribuir para a formação de leitores, mas a escola é um ambiente estruturado e sistemático nesse processo. É na escola que os alunos aprendem não apenas a ler, mas também a interpretar, questionar e discutir textos, o que amplia o desenvolvimento do pensamento crítico, aplicável além do ambiente escolar.

13% dos participantes não apresentaram respostas diretamente relacionadas à pergunta, optando por descrever as metodologias utilizadas para o trabalho com a leitura ou as dificuldades encontradas nesse processo. **Prof. LB:** *Eles tem acesso somente na escola e eu além de dar-lhes acesso leio muito com eles durante as aulas.* **Prof. MCJ:** *Na maioria das vezes o saldo é bem satisfatório em relação as leituras, ao trabalharmos obras de determinados autores, os alunos ficam curiosos para ler mais e dividir suas experiências.* As respostas analisadas sugerem que parte dos professores ainda enfrenta dificuldades em avaliar a aprendizagem literária considerando a estrutura e a linguagem próprias dos textos literários, o que pode estar associado tanto à ausência de um currículo sistematizado para essa área na educação básica, como observado no DCT, quanto à formação inicial dos docentes, conforme já mencionado anteriormente. Nesse sentido, as justificativas apresentadas tendem a assumir caráter mais geral, centrando-se no prazer ou gosto pela leitura, sem abordar de modo consistente conteúdos específicos. Quando confrontados com perguntas diretas sobre o processo de aprendizagem e avaliação da leitura de literatura, essa tarefa se torna complexa para eles. Assim, as respostas apontam para outras dificuldades relevantes, como o acesso limitado dos alunos à literatura e, embora o **Prof. LB** responda de forma insatisfatória à pergunta, ele sugere que a falta de uma frequência de leitura programada e sistemática pode ser uma das causas dessa dificuldade; já o **Prof. MCJ** aborda a leitura apenas na relação com autores e obras, o que representa uma evasão da questão, mas também oferece pistas sobre suas percepções em relação ao tema da pergunta.

A análise das respostas a essa questão suscita reflexões sobre as compreensões que os docentes constroem em torno da leitura de literatura e de seu lugar na escola. As respostas, em grande parte evasivas, sugerem uma dificuldade de situar o trabalho com o texto literário dentro de um projeto pedagógico mais amplo, o que pode estar relacionado à ausência de diretrizes sistemáticas no DCT e na BNCC e às fragilidades da formação inicial dos professores. Esses fatores interferem na consolidação de uma postura política e pedagógica voltada à compreensão do sentido de ler literatura e das condições necessárias para essa prática no contexto escolar. Assim, a análise das respostas apresentadas sugerem ora uma ausência de conhecimento teórico para ensinar literatura nos anos finais do ensino fundamental, ora a compreensão de que necessitariam de alunos já preparados e desejados a ler literatura, como se isso fosse algo dado intuitivamente.

Na questão 8, “O que você entende que falta para que a literatura circule de maneira sistemática na escola?”, os professores mencionaram uma série de fatores, conforme apresentado no compilado de respostas e ilustrado na nuvem de palavras da Figura 11.

Figura 11 – Nuvem de palavras das respostas sobre a circulação da literatura na escola

Fonte: Elaborado pela autora utilizando o software *Infogram*, dados coletados e produzidos pela pesquisa.

Para a análise dos termos apresentados, os itens foram organizados em quatro categorias: condições materiais e estruturais (acervo, espaço físico), projetos e práticas de leitura, incentivo e apoio familiar e, por último, o fator tempo, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 – Categorias das respostas sobre a circulação da literatura na escola

(continua)		
Categorias	Respostas	Qtde
Condições materiais e estruturais	<i>Acervo</i>	5
	<i>Acervo de acordo com a faixa etária</i>	3
	<i>Livros atrativos</i>	2
	<i>Espaço adequado e agradável</i>	4
	<i>Biblioteca estruturada e atualizada</i>	1
Projetos e práticas de leitura	<i>Projetos de leitura</i>	8
	<i>Aulas de leitura</i>	1
	<i>Interação biblioteca-professor</i>	1
	<i>Componente curricular obrigatório</i>	1
Incentivo e apoio familiar	<i>Incentivo</i>	3
	<i>Incentivo da família</i>	3
	<i>Motivação</i>	2
	<i>Incentivo dos professores</i>	1
	<i>Incentivo governamental</i>	1
	<i>Professores comprometidos</i>	1

Quadro 10 – Categorias das respostas sobre a circulação da literatura na escola

		(conclusão)
Categorias	Respostas	Qtidade
Incentivo e apoio familiar	<i>Formação</i>	1
	<i>Interesse dos alunos</i>	2
	<i>Premiação</i>	1
Tempo disponível para a leitura	<i>Tempo</i>	3

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados referentes às *condições materiais e estruturais* indicam a ausência de um acervo adequado para o trabalho com os alunos do 6º ao 9º ano, além de uma estrutura deficiente nas bibliotecas, o que constitui um obstáculo ao acesso dos estudantes à literatura e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do ensino de literatura nas escolas. A recorrência do termo “acervo” aponta para uma preocupação com a disponibilidade e a adequação dos materiais de leitura, o que contrasta tanto com o propósito do PNLD Literário, que prevê o fornecimento de obras para todos os alunos, conforme estabelece que “as obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental” (Brasil, 2018a, p. 5), quanto com as aquisições realizadas pelo estado do Tocantins para as escolas da rede pública estadual, nas quais foram observados, nas bibliotecas visitadas, diversos títulos de obras clássicas disponíveis em quantidade suficiente para o trabalho em grupo.

Essa divergência entre as diretrizes do programa e a realidade observada permite ampliar a reflexão para além das condições materiais, alcançando o campo conceitual das políticas públicas de leitura. Ao se comparar o PNLD Literário ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), percebe-se que o problema não está apenas na execução, mas na essência das políticas. Enquanto o PNBE buscava preservar o caráter estético da literatura e a formação do leitor, estabelecendo critérios de exclusão para obras “preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência” (Brasil, 2014, p. 2), o PNLD Literário incorporou a literatura a uma lógica pedagógica e funcional. Essa mudança de orientação deslocou o foco da experiência estética para uma perspectiva de leitura associada a finalidades educativas, esvaziando o sentido formativo que o PNBE procurava garantir.

Dessa discussão decorre a necessidade de pensar a biblioteca escolar não apenas como local de armazenamento de livros, mas como um espaço que reflita a amplitude e a diversidade das práticas de leitura. Ao considerarmos as bibliotecas como parte do ambiente escolar, a escola deve contemplar uma formação literária que abranja leituras sobre o acervo acumulado historicamente, ou seja, obras clássicas nacionais e estrangeiras. Deve também considerar a

diversidade de autoria, pensando em autorias indígenas, negras, femininas e outras. Além disso, deve contemplar a diversidade de gêneros literários: teatro, poesia, romance, narrativas curtas, narrativas contemporâneas e obras multimodais contemporâneas, como *Graphic novel*. Uma "biblioteca estruturada e atualizada" deve incluir materiais relacionados às leituras geracionais e àquelas que são prazerosas para os alunos. Essa leitura autônoma precisa estar na biblioteca, pois move a identidade do leitor em direção a esse espaço. Portanto, o espaço da biblioteca não deve ter apenas diversidade temática; deve também apresentar diversidade em relação aos objetivos do ensino, tanto no que diz respeito à formação sistemática do leitor dentro da escola quanto à construção da autonomia desse leitor em suas possíveis escolhas no presente e no futuro.

Considerar a biblioteca nessa perspectiva implica reconhecer que sua função ultrapassa o fornecimento de materiais de leitura, envolvendo também a promoção de experiências que ampliem o repertório cultural dos estudantes. A diversidade presente no acervo enriquece o processo educativo, favorecendo a compreensão da complexidade do mundo e contribuindo para a formação integral do aluno, em suas dimensões pessoal e social. Assim, a biblioteca deixa de ser apenas um espaço de guarda de livros para se afirmar como um ambiente que expressa a pluralidade da sociedade e de suas produções artísticas.

Na categoria *projetos e práticas de Leitura*, observa-se oito menções ao termo “projetos de leitura”, indicando a percepção de que há fragilidades na implementação de ações voltadas à promoção da leitura literária nas escolas. Embora nas visitas realizadas às bibliotecas tenham sido observadas iniciativas de incentivo à leitura — como cantinhos de leitura, recontos e eventos literários —, verificou-se a ausência de um trabalho sistematizado e contínuo com a leitura. Nessa direção, Lerner (2002, p. 22) observa que o trabalho por projetos pode contribuir para o envolvimento coletivo, pois “permite que todos os integrantes da classe – e não só o professor – orientem suas ações para o cumprimento de uma finalidade compartilhada”. Além disso, essa forma de organização possibilita que os alunos ampliem suas experiências de leitura e escrita, estabelecendo novas relações entre o tempo, o conhecimento e o ato de ler. No entanto, apenas o desenvolvimento de projetos de leitura não é suficiente para responder aos desafios da formação do leitor. Essa construção requer continuidade e articulação entre diferentes tempos e práticas, uma vez que, como afirma Lerner (2002, p. 23), “para consegui-lo, é necessário articular muitas temporalidades diferentes”.

A discussão sobre os projetos de leitura dialoga com a menção ao termo “componente curricular obrigatório”, que aponta para outro desafio: a ausência de um espaço próprio para a literatura no currículo. Essa lacuna resulta em um vazio de orientações específicas voltadas ao

trabalho com o texto literário, o que contribui para que sua presença se restrinja a momentos esporádicos, geralmente vinculados a projetos. Desse modo, os dados dessa categoria demonstram a importância de inserir a leitura literária de modo mais orgânico no currículo e de fortalecer a aproximação entre professores e bibliotecas, ampliando as possibilidades de vivência literária no espaço escolar.

Na categoria *incentivo e apoio familiar*, quando os professores mencionam fatores como o interesse dos alunos e o incentivo das famílias, reconhecem que essas dimensões escapam ao âmbito da formação docente especializada. Nem sempre o interesse dos estudantes se harmoniza com o que é proposto pela escola, pois seus referenciais de gosto e atenção estão frequentemente associados à lógica capitalista e mercantil, que tende a se distanciar da experiência literária. Além disso, discutir o papel da família é uma questão bastante complexa quando tratamos de leitura. Embora a família tenha um papel importante na educação dos filhos, a escola é indispensável na democratização do acesso à leitura e no desenvolvimento de leitores em contextos em que as oportunidades são limitadas, pois, para muitos estudantes, a escola é o único lugar onde eles têm contato com livros. Em muitas comunidades, especialmente nas mais carentes, as famílias podem não ter recursos para adquirir livros ou não ter o hábito de leitura, tornando a escola o ponto principal para essa atividade, conforme afirma a pesquisadora colombiana Castrillón (2011, p. 91), "[...] com muita frequência, ouvimos declarações sobre a importância do papel supostamente central da família na formação de leitores, esquecendo-se de que a escola é o único espaço de acesso à leitura para a grande maioria dos habitantes da América Latina." O incentivo familiar muitas vezes está relacionado ao contexto socioeconômico e histórico das famílias, algo que precisa ser considerado.

Outro ponto mencionado na categoria refere-se à formação e ao incentivo governamental, compreendidos como parte do papel do Estado nas ações voltadas à promoção da leitura. A ausência de políticas de estímulo (entendida aqui para além do envio de livros às escolas com material pré e pós-textual), demonstram a necessidade de programas de formação continuada que abordem a mediação literária de forma aprofundada e sustentada em bases teóricas consistentes, de modo a assegurar a presença efetiva da literatura no cotidiano escolar e favorecer a consolidação de um ambiente de leitura mais constante e significativo.

Na categoria *tempo disponível para a leitura*, ao se considerar o tempo escolar, fica claro que a organização dos conteúdos em um espaço-tempo específico é uma exigência natural do ensino. No entanto, essa organização nem sempre atende ao tempo necessário para a aprendizagem e à natureza das práticas do ensino de literatura. Assim, é complexo pensar que a educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio,

tenha duração de 14 anos, e mesmo assim não consegue proporcionar tempo suficiente para uma formação completa dos estudantes. Na verdade, “o paradoxo se apresenta assim: se se tenta parcelar as práticas, é impossível preservar a sua natureza e seu sentido para o aprendiz; se não a parcelamos, é difícil encontrar uma distribuição de conteúdos que permita ensiná-las.” (Lerner, 2002, p. 20). O tempo escolar ainda está muito submetido à ideia de dar conta do excessivo número de projetos sistemáticos externos aos objetivos da leitura de literatura. Muitas vezes, o que toma o tempo escolar é uma subestimação do trabalho com a literatura, numa sobreposição de modelos de sequência didática a serem praticados em sala de aula, o que também reduz o tempo para a leitura literária e a formação do leitor, bem como para elaborar um currículo de literatura adequado a cada série.

De modo geral, as respostas dos professores permitem observar que a circulação sistemática da literatura na escola depende de diferentes fatores que se relacionam entre si. As limitações materiais e estruturais (como a falta de acervo adequado e bibliotecas bem estruturadas), à ausência de projetos e práticas de leitura contínuos e integrados ao currículo, a ausência de formação e de políticas públicas consistentes de leitura, bem como à gestão insuficiente do tempo escolar para práticas de leitura, compõem um quadro em que a literatura ainda ocupa um espaço restrito no cotidiano escolar. A análise mostra que, embora existam iniciativas e esforços por parte dos docentes e das unidades escolares, a consolidação de uma cultura de leitura requer condições estruturais, institucionais e pedagógicas que assegurem à literatura um lugar contínuo e significativo no currículo.

5.3.3 Considerações sobre o PNLD Literário

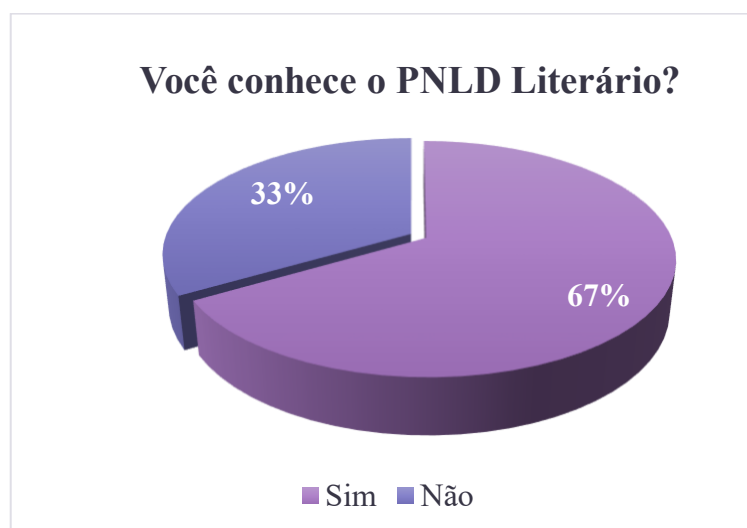
Com base na política pública vigente, este tópico foi composto por duas perguntas destinadas a compreender se os professores conhecem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático *Obras Literárias* e se participaram do processo de escolha dos livros na edição de 2020, conforme as questões apresentadas no quadro 11, abaixo.

Quadro 11 – Perguntas do questionário 3: Sobre o PNLD Literário

Questionário 3: Sobre o PNLD Literário			
Nº	Pergunta	Opção de Resposta	
9	Você conhece o PNLD Literário?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
10	Você participou do processo de escolha do PNLD Literário 2020?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Fonte: dados da pesquisa – conforme questionário 3.

Na questão 9, “Você conhece o PNLD Literário?”, 67% dos professores responderam que conhecem a política pública, enquanto 33% declararam desconhecê-la, conforme os dados ilustrados abaixo.

Gráfico 4 – Conhecimento dos professores sobre o PNLD Literário

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados e produzidos pela pesquisa.

No entanto, ao se observar a questão 10, “Você participou do processo de escolha do PNLD Literário 2020?”, percebe-se um contraste expressivo: 90% dos docentes responderam que não participaram do processo, nem sabiam que poderiam escolher as obras. Essa discrepância entre o conhecimento sobre a política e a efetiva participação indica que o reconhecimento do programa não corresponde, necessariamente, à sua compreensão ou ao envolvimento direto dos professores em suas etapas.

Os dados permitem refletir sobre a forma como as informações sobre o PNLD Literário circulam no ambiente escolar e sobre as condições de participação docente nas políticas públicas de leitura. Ainda que parte dos professores declare conhecer o programa, a ausência de envolvimento no processo de escolha das obras indica falhas na comunicação entre as

instâncias administrativas e os docentes. Essa limitação compromete a participação efetiva dos professores, que, embora reconhecidos como sujeitos centrais no processo educativo, acabam afastados de decisões que influenciam diretamente o ensino de literatura. A distância entre o conhecimento e a participação aponta para uma política conduzida de forma vertical, pouco dialogada com o cotidiano escolar. O dado de 67% que afirmam conhecer o programa, frente aos 90% que não participaram da escolha, revela uma contradição entre o discurso de democratização das decisões e a prática de exclusão dos professores nos processos que envolvem a literatura na escola. Diante disso, cabe questionar: se a maioria não participou, quem, de fato, realizou a escolha dos livros literários?

Vale ressaltar que, nas pesquisas bibliográficas relativas às escolhas dos livros do PNLD Literário 2020 realizadas para este estudo, foram encontrados os comprovantes das seleções das escolas do município de Paraíso do Tocantins, todos assinados pelos dirigentes das unidades escolares daquele ano, o que sugere que outro profissional da escola realizou essa escolha. Nesse sentido, ainda que o edital do PNLD Literário 2020 estabeleça a obrigatoriedade da participação docente, observa-se que essa participação permanece fragilizada, sendo os professores mantidos à margem do processo, conforme demonstram os dados da pesquisa. A concentração dessa escolha nas mãos de outros profissionais implica em consequências que atrapalham o processo de formação do leitor. Uma delas é a homogeneização dos livros, pensados uniformemente para todas as escolas. A segunda é ferir a autonomia do professor, que conhece seu próprio planejamento e a necessidade dos livros que deveriam ser selecionadas. E a terceira é o descompasso criado entre um planejamento e o livro desconhecido que vai chegar à escola, sem contar a possível ausência de qualidade literária, que muitas vezes ocorre.

5.3.4 A seleção do PNLD Literário 2020

Segundo a pesquisadora argentina Cecília Bajour (2012, p. 58), “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc.”. Nesse sentido a escolha dos livros a serem trabalhados em sala de aula torna-se uma tarefa desafiadora devido às muitas variáveis envolvidas, como a adequação das obras ao nível dos alunos, considerando a linguagem, o contexto e a estrutura do texto. Essa atenção na seleção permite que os alunos sejam desafiados de maneira construtiva, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação positiva com a leitura.

Considerando esses pressupostos, buscou-se compreender como esse processo de seleção ocorreu no contexto do PNLD Literário 2020, especificamente nas escolas do município de Paraíso do Tocantins. Para isso, foram elaboradas nove perguntas específicas que investigaram quais materiais os professores tiveram acesso, se houve um cronograma adequado dentro da rotina escolar para a avaliação das obras, quais critérios foram utilizados na seleção dos livros, se os professores foram informados sobre a chegada dos livros, se concordaram com as escolhas feitas pelo grupo, se utilizaram as obras em sala de aula e como foi conduzido esse trabalho. As respostas às perguntas 11, 12, 13, 14 e 16 foram obtidas exclusivamente dos professores que se declararam participantes do processo de seleção, representando 10% dos entrevistados.

Quadro 12 – Perguntas do questionário 3: Sobre a seleção do PNLD Literário 2020

Nº	Questionário 3: Sobre a seleção do PNLD literário 2020		
11	Como ocorreu o processo de seleção das obras do PNLD Literário 2020?		
12	Qual(ais) material(is) você teve acesso para a escolha das obras?		
13	Você recebeu um cronograma de avaliação das obras do PNLD Literário com tempo hábil de execução dentro da sua rotina de trabalho?		
14	Quais os critérios foram adotados para a seleção das obras?		
15	Você foi comunicado(a) sobre a chegada dos livros?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
16	Os livros recebidos estavam de acordo com as escolhas?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
17	Você utilizou os livros do PNLD Literário 2020 nas suas aulas?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
18	Se a resposta anterior for sim, como foi o trabalho desenvolvido com os livros recebidos pelo programa?		
19	Você achou importante a abordagem dessas obras na escola? Por quê?		

Fonte: dados da pesquisa – conforme questionário 3.

Na questão 11, “Como ocorreu o processo de seleção das obras do PNLD Literário 2020?”, foram observadas diferentes abordagens no processo dessa escolha: **Prof. AMM:** *Entregaram a folha para escolhermos;* **Prof. CL:** *Foi nos repassado uma lista e depois no planejamento de linguagens nos sentamos para fazer as indicações e* **Prof. MFR:** *Geralmente após os livros chegarem, o pessoal da coordenação pede que os professores escolham. As respostas indicam que o processo de seleção variou entre as escolas e que há percepções distintas sobre como a escolha das obras foi conduzida. A partir das respostas apresentadas, observa-se que não houve um preparo adequado para a escolha dos livros e que há divergências*

na compreensão do próprio processo. A resposta do Prof. MFR, por exemplo, sugere que ele interpretou a pergunta como sendo sobre a escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula, a partir dos títulos já disponíveis na escola, e não como uma referência à etapa de seleção das obras destinadas à aquisição pelo programa.. Desse modo, ainda que o docente tenha afirmado ter participado da seleção, a natureza de sua resposta coloca em dúvida a sua efetiva participação no processo de escolhas das obras. Esse equívoco reforça o desconhecimento, já mencionado, de parte dos professores quanto ao funcionamento do PNLD Literário e à autonomia que lhes é conferida nesse processo.

Na questão 12, “Qual(ais) material(is) você teve acesso para a escolha das obras?”, foram mencionados *folder* e *PDF*, sem que houvesse uma descrição detalhada sobre o conteúdo desses materiais. Essa ausência de especificidade nas respostas sugere que os professores não tiveram clareza sobre quais documentos efetivamente subsidiaram a escolha das obras. Conforme descrito na seção 2, o PNLD Literário 2020 disponibilizou o *Guia Digital* com resenhas das obras, além da possibilidade de acesso ao formato completo dos livros mediante login e senha fornecidos pela direção escolar, o que também foi pontuado pela SEDUC. A menção genérica aos materiais, sem referência direta ao *Guia Digital*, aponta tanto para o desconhecimento do funcionamento da política pública, quanto para a efetiva participação dos docentes nas escolhas das obras.

Na questão 13, “Você recebeu um cronograma de avaliação das obras do PNLD Literário com tempo hábil de execução dentro da sua rotina de trabalho?”, obtivemos duas respostas negativas, e uma positiva. Cabe observar, que o tempo destinado à escolha das obras é um importante fator para que o processo de seleção ocorra de maneira cuidadosa, envolvendo leitura, análise e planejamento das obras a serem incluídas nas práticas pedagógicas. A ausência desse tempo adequado compromete o trabalho docente e enfraquece o sentido formativo da proposta.

Na questão 14, “Quais os critérios foram adotados para a seleção das obras?”, foram registradas duas respostas: **Prof. AMM:** *Indicação de livros por professores*, **Prof. CL:** *Os clássicos, os mais procurados pelos alunos, e os que eu mais me identificava*. As respostas apontam para a ausência de critérios coletivos ou de orientações previamente definidas para a seleção. A menção a preferências pessoais e à procura dos alunos indica que as escolhas ocorreram mais por afinidade e reconhecimento do título do que por um processo reflexivo pautado em princípios pedagógicos e literários. Cabe observar, que a falta de critérios claros compromete a intencionalidade do trabalho com a literatura na escola, uma vez que a escolha das obras deveria considerar a relevância dos textos, a adequação ao nível de leitura dos alunos,

a diversidade de gêneros literários, a qualidade estética e literária entre outros. Conforme observa Colomer (2007), a escolha dos textos que chegam aos alunos é uma responsabilidade ética e formativa dos educadores, pois somos (aqui nos incluímos por também sermos professoras) os responsáveis por decidir quais histórias os alunos terão acesso enquanto estudantes.

Essa responsabilidade se amplia quando se compreende o lugar social da literatura no mundo contemporâneo. Como afirma Colomer (2007, p. 141), “nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo”, e tanto as crianças marginalizadas quanto aquelas imersas na lógica consumista necessitam das histórias para se resgatarem. Nesse sentido, o ato de selecionar o que será lido na escola é também um gesto político e cultural, que define quais vozes e perspectivas terão espaço na formação dos leitores.

Na questão 15, “Você foi comunicado(a) sobre a chegada dos livros?”, nove participantes não responderam à pergunta. Esse número pode estar relacionado ao contexto específico do ano de 2023, quando uma nova escola de educação básica foi inaugurada no município, ocasionando o remanejamento do acervo de uma unidade que deixou de ofertar os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Assim, excluídas as respostas em branco, 68% dos professores afirmaram ter sido informados sobre a chegada dos livros, enquanto 38% indicaram não terem recebido comunicação. Esses dados permitem observar que, embora a maioria tenha tomado conhecimento da chegada dos materiais, ainda há uma parcela de docentes que não foi informada, o que aponta falhas no fluxo de comunicação entre as instâncias administrativas e os profissionais da escola. A ausência dessa informação dificulta a participação dos professores no processo de acolhimento e de utilização dos livros. Como observa Eliana Yunes (2009, p. 34), “a leitura se dá na interação de quem lê com o lido [...]”. Nesse contexto, não basta que os livros cheguem às escolas: é necessário garantir sua inserção nas práticas pedagógicas e o engajamento dos professores no processo de mediação. A presença física das obras, quando não acompanhada de políticas de acompanhamento e de incentivo, restringe-se ao caráter simbólico da distribuição, sem criar condições concretas para que o encontro entre obra e leitor ocorra de forma plena e contínua.

A análise da questão 16, “Os livros recebidos estavam de acordo com as escolhas?”, aponta para uma distância entre a participação docente no processo de seleção e a percepção sobre os resultados obtidos. Apenas 10% dos professores afirmaram ter participado da escolha das obras e, entre esses, somente um declarou concordar com as seleções realizadas. O fato de a maioria dos docentes não ter participado da seleção das obras, somado à presença de registros oficiais assinados apenas pelos diretores das unidades escolares, indica um processo de escolha

conduzido de maneira centralizada, distante do debate coletivo esperado em uma política pública de leitura. Essa concentração das decisões compromete o caráter participativo das diretrizes do programa, já objeto de questionamentos, e reduz a legitimidade das escolhas, afastando o professor do papel de mediador qualificado e conhecedor das demandas de leitura de seus alunos.

Na questão 17, “Você utilizou os livros do PNLD Literário 2020 nas suas aulas?”, 57% dos professores responderam que fizeram uso, enquanto 43% afirmaram não ter utilizado as obras em suas práticas pedagógicas. Entre aqueles que responderam positivamente, as informações obtidas na questão 18, “Se a resposta anterior for sim, como foi o trabalho desenvolvido com os livros recebidos pelo programa?”, indicam o emprego de metodologias variadas, que envolveram leitura individual e coletiva, rodas de leitura e reconto, assim como fichas de leitura e produção de textos, conforme os relatos apresentados a seguir.

Prof. CDA: *Foi trabalhado em formato de roda de leitura em sala, onde cada aluno recebeu um exemplar. A leitura foi feita oral e coletiva, cada aluno lia uma página e no final de cada capítulo era a discussões e socializações, até finalizarmos a leitura da obra.*

Prof. JA: *As obras foram entregues aos alunos em sala de aula, para que os mesmos efetuassem a leitura em casa. O trabalho com o livro na escola foi através de debates, escrita de ficha literária e apresentações do livro em forma de teatro.*

Prof. Z: *Foi trabalhado através de leitura, após resumo oral, questionamento, releitura de alguns trechos, resenhas. Produção de textos baseados nos temas lidos.*

Na questão 19, “Você achou importante a abordagem dessas obras na escola? Por quê?”, 40% dos professores não responderam à pergunta. Dos 60% que responderam, destacaram que a abordagem é positiva porque ajuda a desenvolver o gosto pela leitura, contribui para a aprendizagem dos alunos, aborda temas atuais para o debate em sala de aula, disponibiliza exemplares em quantidade suficiente para todos os alunos e promove o compartilhamento de histórias.

A análise dos dados referentes às questões 18 e 19 apontam para abordagens metodológicas sobre como a leitura foi realizada, bem como uma concepção comum do que significa ler e gostar de ler. Nenhuma das respostas abordou de forma sistemática a relação desses livros com os conhecimentos específicos para a leitura de literatura. Observa-se ainda, que não há uma especificidade de como os livros contribuíram diretamente para esse ensino;

em vez disso, eles se apresentam como uma literatura esporádica, que não está inserida em um planejamento de ensino que contempla o desenvolvimento contínuo do leitor.

A partir desse panorama, a análise dados referentes à seleção dos livros do PNLD Literário nas escolas do município de Paraíso do Tocantins aponta para a ausência de direcionamento claro e de critérios precisos no processo de escolha das obras do PNLD Literário 2020, além de indicar que os professores não conhecem plenamente o funcionamento do programa nem o papel que deveriam desempenhar nesse processo. Apenas 10% dos professores disseram ter participado da seleção dos livros, e entre eles, somente um manifestou concordância com as escolhas realizadas, revelando um descompasso entre as diretrizes da política pública e a participação docente.

Os dados apresentados correspondem a uma etapa inicial de aproximação com os professores, em que se buscou compreender o território educacional de Paraíso do Tocantins. Observa-se que, em questionários de conhecimento prévio, as respostas tendem a ser superficiais e alinhadas ao senso comum, com os professores buscando atender às expectativas percebidas do que se espera deles. Considerou-se que, nas interações presenciais e durante o curso de formação continuada, os professores se sentiriam mais à vontade para expressar suas opiniões e debater de maneira mais aberta e aprofundada sobre o processo de seleção dos livros. Dessa forma, buscou-se fortalecer a participação e a autonomia dos docentes, oferecendo-lhes alguns referenciais teóricos que subsidiaram o debate voltado à futura seleção das obras.

6 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA PESQUISA: CONHECIMENTOS PARA ATUAÇÃO NO CAMPO DE ENSINO DE LITERATURA EM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS

A literatura não transforma vidas, nem tampouco nos torna melhores, mas o olhar caleidoscópico do texto literário possibilita reinaugurar formas de ver, independentemente do que o leitor fará com essa ampliação de horizontes. (Ana Crelia Dias)

Ao refletir sobre a formação continuada, hoje assegurada como direito dos docentes, é importante considerar as condições que marcaram o seu surgimento no cenário educacional brasileiro. Como observa Zilberman (1991), essa prática emergiu diante da expansão da população estudantil na década de 1970, impulsionada pela intensificação da industrialização e pela consequente necessidade de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. O aumento do número de alunos nas escolas gerou, de forma imediata, a demanda por mais professores. Para suprir essa carência, o Estado investiu em medidas emergenciais, como a proliferação das licenciaturas em todo o país, a aceitação da licenciatura curta, a criação de cursos noturnos e a expansão das faculdades particulares. Embora tenham ampliado o contingente docente, tais medidas resultaram em formações rápidas e fragmentadas, evidenciando as lacunas da preparação inicial. Diante desse cenário, a formação inicial mostrou-se insuficiente para responder às novas exigências sociais e pedagógicas e a formação continuada emergiu como resposta necessária a esse quadro, buscando suprir as lacunas da preparação apressada e oferecer meios para que os professores pudessem responder às novas demandas sociais e culturais do ensino.

Essas fragilidades repercutiram de modo particular no campo da literatura. Muitos cursos de graduação em Letras não contemplaram, e em muitos casos ainda não contemplam, uma disciplina voltada ao ensino de literatura, restringindo-se ao estudo das teorias literárias e, algumas vezes, da história da literatura, sem discutir caminhos epistemológicos, metodologias e práticas didáticas para a sala de aula. Esse quadro se somou ao declínio da literatura como disciplina autônoma nos currículos da educação básica, como discutido na quarta seção desta pesquisa, gerando um duplo vazio: professores sem preparo específico e alunos com pouco contato sistemático com o ensino de literatura.

Na esteira de anos de negligência calculada em relação ao ensino de literatura no contexto escolar, a leitura de literatura, de modo particular, precisa ir além da etapa da compreensão, exigindo uma abordagem que envolva a construção da interpretação crítica e o estímulo à sensibilidade estética dos alunos. No entanto, muitos professores enfrentam

dificuldades nesse processo, seja pela falta de familiaridade com os textos literários em seus trajetos formativos, seja por uma formação inicial que não contemplou o ensino de literatura infantil e juvenil, como apontado nos dados coletados na pesquisa de campo. Diante dessa realidade, a proposta do curso apresentado nesta pesquisa, que tinha inicialmente o objetivo de tensionar o conhecimento dos professores para a escolha de leituras de qualidade estética, precisou ser adaptada à situação encontrada, na qual a maioria dos docentes não participou da seleção das obras do PNLD Literário 2020 e desconhecia o funcionamento da política pública. Reconhece-se que, pelo pouco tempo destinado à sua execução, o curso não alcança as mesmas reflexões e transformações na prática pedagógica de uma formação *stricto sensu*, em que o professor é sujeito de sua pesquisa e a desenvolve com maior profundidade. Ainda assim, diante da situação encontrada no estado e de sua relação com o PNLD Literário, a realização de um curso de curta duração, ajustado ao que fosse viável implementar, buscou atender às necessidades observadas na pesquisa de campo, em que foi necessário ouvir os professores, de forma presencial, a fim de compreender o que eles pensavam do PNLD Literário, se eles entendiam a relação entre ensinar literatura, construir interpretação da obra e participar de uma política pública.

Assim, a seção apresenta a proposta do curso elaborada a partir da perspectiva do ensino de literatura, com ênfase na leitura de literatura e na seleção de obras para o trabalho em sala de aula, aspectos observados durante a coleta e produção de dados da pesquisa. O objetivo foi fortalecer a participação e a autonomia dos docentes, criando um espaço de escuta para suas demandas e oferecendo algum referencial teórico que embasasse o debate voltado à futura seleção das obras. Para isso, a seção inicia retomando a formação continuada como um direito garantido pela legislação nacional e discutindo como ela se manifesta na prática escolar do estado do Tocantins. Em seguida, apresenta o desenvolvimento do curso proposto pela pesquisa, destacando os pressupostos teóricos e metodológicos que o orientaram, os relatos dos dois encontros presenciais e, por fim, a análise e avaliação do curso a partir dos dados coletados nesses encontros.

Utilizaremos como aporte teórico os estudos de María Teresa Andruetto (2012), Teresa Colomer (2007), Paulo Freire (1991), Ana Crelia Dias (2020), além das legislações, Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, e a LDB.

6.1 O direito à formação continuada

Ao pensar a formação continuada dos profissionais da educação, é necessário compreendê-la como parte de um processo que ultrapassa o domínio técnico e instrumental, envolvendo dimensões éticas, políticas e sociais do trabalho docente. Nessa direção, Paulo Freire (1991, p. 20, grifo nosso) afirma que “a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar”. A formação docente, portanto, está intrinsecamente vinculada à escolha de um projeto de sociedade e à responsabilidade do educador diante dele. É com base nesse entendimento que o autor também enfatiza que “a melhora do ensino passa, portanto, pela formação permanente do corpo docente. E não é através de cursos de férias que dão certificados para futuras promoções. Eu falo em formação de verdade, científica, que se funda na análise crítica que o educador faz de si mesmo e de sua prática.” A reflexão freireana aponta para a necessidade de um processo formativo contínuo, sólido e crítico, que se distancie de experiências superficiais e fragmentadas. Sob essa perspectiva, a formação continuada se apresenta como um ato ético e político, no qual o professor se apropria dos saberes para analisá-los, questioná-los e recriá-los criticamente em diálogo com o contexto social e também à luta pela transformação das condições educativas.

No entanto, embora a legislação brasileira estabeleça dispositivos que garantem a formação continuada como direito dos profissionais da educação, essa previsão ainda se distancia da realidade das escolas. No cenário nacional, a formação continuada é garantida pela Constituição Federal, inciso V, do art. 206, que trata da valorização dos profissionais da educação, e regulamentada pela Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que define diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública:

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

I – planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar;

II – formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;

III – condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores. (Brasil, 2024e, art. 3).

O texto legal propõe uma compreensão integrada da valorização docente ao relacionar planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho como dimensões interdependentes no fortalecimento da escola pública. Contudo, a efetividade desses princípios depende da existência de políticas educacionais consistentes e de medidas concretas que

assegurem condições reais de desenvolvimento profissional. No Tocantins, o plano de carreira dos servidores da educação ainda apresenta fragilidades que contrastam com as diretrizes estabelecidas pela legislação nacional. A remuneração docente, quando comparada a de outras regiões brasileiras, mostra-se pouco competitiva, e as progressões na carreira associadas à formação em cursos *stricto sensu* não se mostram suficientemente atrativas para incentivar a continuidade dos estudos, como pode ser observado no Anexo D desta pesquisa que apresenta plano de cargos, carreiras e remuneração dos profissionais da educação básica pública do Tocantins (PCCR). Soma-se a isso a dificuldade para concessão de licenças para capacitação, que restringe o acesso dos professores a programas de pós-graduação e compromete a efetividade das políticas de valorização e formação permanente. Assim, a distância entre o discurso normativo e a realidade vivida pelos professores tocantinenses revela que a valorização profissional requer mais do que previsão legal, exige o compromisso político e orçamentário do Estado com condições de trabalho, remuneração e formação que favoreçam o pleno desenvolvimento do magistério.

O Art. 5º da referida lei amplia essa discussão ao tratar especificamente da formação continuada dos profissionais da educação básica pública, destacando a necessidade de um programa permanente e de planejamento plurianual, capaz de assegurar continuidade e consistência às ações formativas, as quais devem contemplar:

- I – vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;
- II – oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;
- III – universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;
- IV – coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino;
- V – valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;
- VI – devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras. (Brasil, 2024e, art. 5, grifo nosso).

Embora a lei apresente avanços no que se refere à formação continuada dos professores, é necessário analisá-la criticamente à luz da realidade educacional brasileira, a qual pode ser observada a partir dos dados apresentados no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, no qual a Meta 16 estabelece o compromisso de:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as)

profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2024d, p. 357)

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024 (Inep, 2024) aponta que os índices de formação docente apresentam avanços quantitativos. No Tocantins, o documento registra um percentual de 38,2% de professores com pós-graduação, enquanto a média nacional é de 48,1%. À primeira vista, esses números podem sugerir um cenário favorável; entretanto, uma análise mais cuidadosa do cenário nacional, especialmente no que se refere à formação em nível *stricto sensu*, revela um quadro menos alentador. Ao observar a distribuição por titulação, constata-se que 43,7% dos docentes possuem especialização *lato sensu*, 3,3% mestrado e apenas 1,0% doutorado, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Figura 12 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação no Brasil

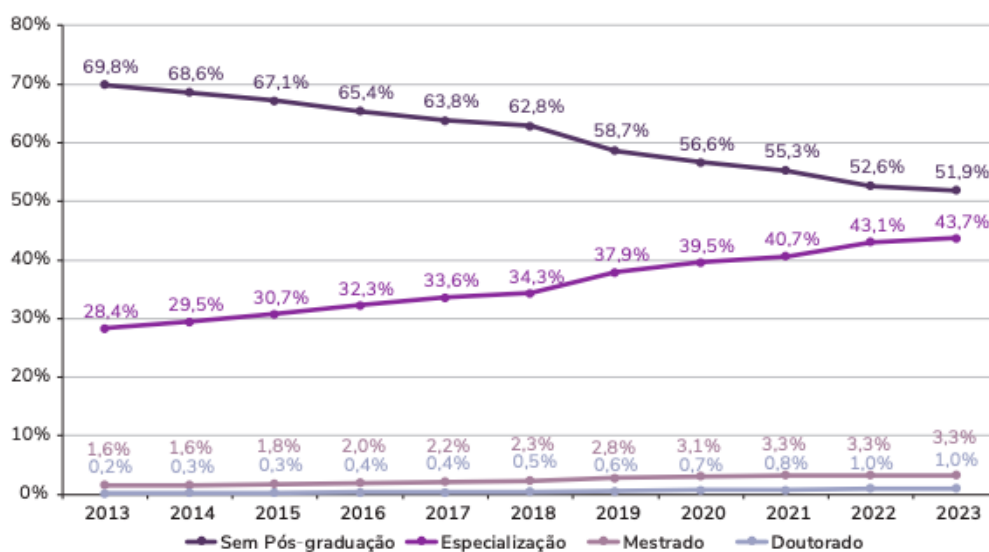


GRÁFICO 2

PERCENTUAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* OU *STRICTO SENSU*, POR MODALIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO – BRASIL – 2013-2023

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep de 2013-2023. (Inep, 2024, p.359)

Essa concentração em cursos de especialização indica que o avanço numérico não se traduz, necessariamente, em um fortalecimento da formação acadêmica mais aprofundada, tampouco alcança o mesmo nível de reflexão e transformação da prática pedagógica presente nas formações *stricto sensu*, nas quais o professor atua como sujeito de sua pesquisa e desenvolve um olhar mais crítico sobre o próprio fazer docente. A valorização da escola como

espaço de formação, conforme o parágrafo IV, apresenta uma perspectiva importante, ainda que enfrente obstáculos práticos. As condições de trabalho frequentemente sobrecarregam os professores, como pode ser observado na caracterização dos participantes da pesquisa, que possuem uma carga horária semanal de 28 horas-aula, deixando pouco tempo para o desenvolvimento profissional dentro do próprio ambiente escolar. Assim, apesar da Lei nº 14.817/2024 destacar a formação continuada e a vinculação com as necessidades específicas de atuação dos profissionais, a pouca infraestrutura das escolas, a falta de incentivos adequados para a participação dos professores nos programas de formação e as condições desiguais de trabalho são fatores que limitam o cumprimento.

Outro dispositivo legal que assegura a formação continuada dos professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece princípios voltados à valorização e ao desenvolvimento profissional dos educadores. No entanto, as disparidades regionais, a limitação dos investimentos e as dificuldades operacionais presentes nas redes públicas de ensino têm impedido que tais orientações se concretizem de maneira ampla. O artigo 67 da LDB dispõe que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996, art. 67, grifo nosso).

A LDB reafirma a valorização dos profissionais da educação como princípio indispensável à qualidade do ensino público, ao prever oportunidades de desenvolvimento profissional e condições de trabalho compatíveis com as exigências da docência. No entanto, embora o aperfeiçoamento profissional continuado (inciso II) e o período reservado a estudos, planejamento e avaliação (inciso V) estejam previstos, as condições cotidianas nas escolas públicas nem sempre permitem que esses direitos se concretizem, como demonstrado pela caracterização dos participantes da pesquisa. Além de possuírem uma carga horária alta na sala de aula, o que reduz o tempo disponível para planejamento, os docentes acumulam ainda disciplinas adicionais fora de sua área específica, resultando em sobrecarga de trabalho.

Soma-se a esse quadro a ausência prolongada de concursos públicos para o magistério da educação básica no Tocantins, entre 2009 e 2023, ou seja, mais de uma década em que as vagas foram ocupadas por docentes contratados em regime temporário, sem estabilidade e com condições de trabalho limitadas. Mesmo com a realização do concurso em 2023, a situação não foi plenamente resolvida, pois o número de aprovados não foi suficiente para suprir a demanda existente. Assim, persiste uma cultura de vínculos precários, que impede o acesso a direitos assegurados aos servidores efetivos, como o PCCR e a licença para capacitação. Esse contexto evidencia a fragilidade das políticas voltadas à valorização do magistério, uma vez que a instabilidade contratual compromete tanto a continuidade pedagógica quanto a participação dos professores em processos formativos mais duradouros.

A discussão apresentada permite compreender que a formação continuada dos professores, embora garantida pela legislação brasileira e amparada por princípios que buscam valorizar o magistério, ainda encontra obstáculos significativos para se efetivar plenamente. As contribuições de Paulo Freire (1991) apontam que a formação docente ultrapassa a dimensão técnica e deve ser compreendida como um processo ético e político, que envolve reflexão, criticidade e compromisso com a transformação social. No entanto, o distanciamento entre o que é previsto nas normas e o que se concretiza nas escolas brasileiras, e em particular nas escolas públicas do Tocantins, revela uma discrepância entre a concepção de formação integral e as condições reais de trabalho. A ausência de políticas consistentes de valorização, a limitação de investimentos, a precarização dos vínculos e a sobrecarga de trabalho inviabilizam, em grande medida, o acesso dos professores a experiências formativas sólidas e contínuas. Assim, a efetivação do direito à formação continuada exige mais do que o reconhecimento legal: requer o comprometimento político e orçamentário das instâncias administrativas, para que o professor tenha assegurado o tempo, os recursos e a estabilidade necessários ao exercício de sua prática.

A partir do contexto de formação continuada apresentado, e considerando os desafios identificados nas políticas educacionais e nas condições de trabalho docente no Tocantins, esta pesquisa propôs o desenvolvimento de um curso voltado ao PNLD Literário e à leitura de literatura na escola. A proposta emergiu do entendimento de que a formação do professor não se limita ao domínio de metodologias, mas envolve a compreensão da leitura de literatura como experiência estética e como prática social que se constrói na escola. Nesse sentido, Mortatti (2018), aponta que:

[...] não há desenvolvimento cognitivo sem aprendizagem, não há aprendizagem da leitura e escrita sem ensino, portanto sem professor “competente” para tal, e a escola é o espaço por excelência, hoje, para que se efetivem as relações de ensino e

aprendizagem da leitura e escrita, processo pelo qual entendo ensinar e aprender a ler e produzir textos, não como se fossem instrumentos para “algo” e no futuro. (Mortatti, 2018, p. 145)

Esse entendimento reforça a ideia de que a escola continua sendo um espaço privilegiado para o encontro entre leitura, ensino e formação humana, e que o professor, ao mediar esse processo, assume um papel relevante na formação do leitor literário. Assim, o curso desenvolvido, buscou atender às necessidades observadas na pesquisa de campo, ajustando-se ao tempo disponível para sua realização e às condições concretas do trabalho docente. Diante desse cenário, foi necessário criar um espaço de escuta presencial, no qual os professores pudessem expressar suas percepções sobre o PNLD Literário, refletindo sobre o modo como compreendem a relação entre o ensino de literatura, a interpretação das obras e sua inserção nas políticas públicas voltadas à leitura. O curso teve como público-alvo os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e os servidores lotados nas bibliotecas escolares. Para sua realização, foram estabelecidas parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLit/UFNT), o Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e a Superintendência Regional de Ensino de Paraíso do Tocantins (SRE), considerando o papel de cada uma dessas instituições na formação de professores e os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a proposta, conforme descrito na próxima subseção.

6.1.1 Bases teórico-metodológicas do curso de formação continuada

Ao pensar o curso de formação continuada, a primeira consideração foi a promoção da autonomia docente no processo de planejamento e escolha dos textos literários. A seleção dos livros não deve ser feita de maneira arbitrária, mas seguindo critérios que contemplem a formação integral dos alunos na escola. Isso significa que os professores devem estar ativamente envolvidos na escolha dos títulos, considerando tanto o perfil dos alunos quanto os objetivos educacionais. Bajour (2012) salienta que,

[...] a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta. Por isso, não existe uma fórmula única para penetrar nos textos (Bajour, 2012, p. 65)

Nesse sentido, é importante que os professores tenham um espaço para o planejamento e escolha das leituras que mais se adequem a realidade escolar dos seus alunos. A partir desse

pressuposto, a pesquisa de campo realizada buscou compreender como ocorreu a seleção dos livros recebidos pelo PNLD Literário 2020 nas escolas, que, conforme apresentado na análise de dados na seção 5, não contou com a participação dos professores; alguns nem sequer conheciam o programa e os livros recebidos pela escola. Entendendo a necessidade apresentada pela realidade escolar, o momento inicial do curso buscou apresentar o que é o PNLD Literário, os modelos de escolha e o papel do professor nesse processo. O curso também problematizou como o PNLD Literário está estruturado na esfera estadual do Tocantins, onde toda a rede recebeu os mesmos títulos para serem trabalhados em todas as escolas.

Outro ponto discutido foi a importância de cada aluno ter acesso a um livro físico, garantindo que ao menos uma das leituras do itinerário da escola seja compartilhada por todos. Esse compartilhamento é relevante, pois permite que a recepção do texto ocorra de forma síncrona, ou seja, todos os alunos leem e discutem simultaneamente. Esse tipo de leitura coletiva e sistematizada favorece a troca de experiências, a construção conjunta de interpretações e o aprofundamento das análises, enriquecendo o processo de formação do leitor. Para isso, foi necessário compreender, por meio da pesquisa de campo, a relação dos professores com a literatura e como a leitura de literatura ocorre na escola. Essa investigação permitiu identificar os desafios e as práticas adotadas no cotidiano escolar, demonstrando como os docentes lidam com o texto literário em suas aulas e o quanto estão familiarizados com as obras recebidas pelo PNLD Literário. A análise de dados da pesquisa apontou que apenas 20% dos participantes se sentem preparados para mediar a leitura de literatura, em função de sua formação.

O curso buscou apresentar a necessidade de se contemplar a inclusão de textos literários complexos no itinerário formativo dos alunos, compreendendo-os como manifestações que ampliam o repertório cultural e favorecem leituras analíticas e críticas mais apuradas. A leitura de textos complexos requer um esforço cognitivo maior e, ao serem inseridos no itinerário, incentivam os alunos a lidar com temas profundos, além de desenvolverem a capacidade de reflexão sobre questões mais abstratas e filosóficas. No entanto, reconhece-se que para que os professores possam mediar a leitura de textos literários complexos é importante que recebam uma formação específica voltada para esse propósito.

A mediação de textos desafiadores exige que o professor seja capaz de conduzir a leitura de modo a facilitar a compreensão dos alunos, promovendo debates que possibilitem o diálogo entre diferentes interpretações. Isso requer que o professor conheça profundamente o texto e as possíveis abordagens pedagógicas que podem ser utilizadas, assegurando que a leitura seja significativa para os estudantes. Os encontros com os professores, nesse sentido, buscaram

apresentar uma relação planejada e intencional com a literatura nas escolas, oferecendo alguns meios teóricos e práticos para que eles se sentissem mais seguros para lidar com essa complexidade.

Um dos desafios foi a questão do tempo escolar em relação à leitura de literatura. Com a carga horária já bastante preenchida por diversas disciplinas e atividades, organizar o tempo de leitura é uma necessidade, não apenas para os alunos, mas também para os próprios professores. Nesse sentido, a formação buscou dar voz aos docentes por meio dos relatos de experiências, englobando tanto as experiências exitosas quanto aquelas que não obtiveram o resultado esperado. Essa abordagem permitiu criar um espaço de debate, problematização e troca de experiências, onde os professores puderam compartilhar suas vivências e reflexões sobre a prática da leitura de literatura em sala de aula. Essa troca foi importante para a construção coletiva de soluções e estratégias que favoreçam a inclusão da leitura de literatura na rotina escolar, enriquecendo o processo de formação dos alunos e fortalecendo a prática docente.

Assim, os pontos discutidos no curso reforçam a importância de uma formação continuada que considere os desafios específicos do ensino de literatura, articulando o conhecimento da realidade escolar à reflexão sobre as condições necessárias para promover a formação do leitor na escola. A próxima subseção apresentará o desenvolvimento do curso de formação, destacando os encaminhamentos adotados, as atividades realizadas e o modo como se deu a mediação das leituras propostas.

6.2 O desenvolvimento do curso de formação continuada

O curso de formação foi intitulado *O PNLD Literário e a leitura de literatura na escola* e ocorreu entre 23 de abril e 20 de setembro de 2024, com dois encontros presenciais, sendo o primeiro em 23 de abril, com o minicurso *A leitura literária na escola: mediação e desafios*, e o segundo no dia 20 de setembro, com o minicurso *A leitura literária na escola: relatos de experiências*, conforme registrado no cartaz do curso, disponível no Anexo E da pesquisa.

Dessa forma, esta subseção está organizada em duas partes que apresentam o trabalho desenvolvido nos dois encontros presenciais da formação, contemplando os conteúdos discutidos com os professores, a mediação das leituras de literatura propostas, as intervenções dos participantes e os relatos de experiências dos professores sobre a leitura de literatura desenvolvida nas escolas.

6.2.1 A leitura literária na escola: mediação e desafios

O primeiro encontro do curso de formação continuada ocorreu em 23 de abril de 2024, data que, por coincidência, coincide com a celebração do Dia Mundial do Livro, fato que gerou reflexões entre os participantes sobre o papel simbólico da data e a relevância da leitura na escola. O grupo foi composto por 45 profissionais da educação, entre professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, servidores lotados nas bibliotecas escolares e coordenadores da área de Linguagens. O evento teve início às 8h, com o credenciamento dos participantes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (TCLE). Em seguida, ocorreu a abertura oficial da formação, com uma mesa de autoridades da qual participaram a pedagoga de currículo da Superintendência Regional de Ensino de Paraíso, a diretora-geral substituta do Campus Paraíso do Instituto Federal do Tocantins e a pesquisadora responsável pelo estudo. As participantes destacaram a importância da leitura na escola e da parceria entre as instituições envolvidas, reforçando o compromisso coletivo com a formação docente e o fortalecimento das ações voltadas à leitura literária, cabe observar, que por se tratar de uma cidade pequena, torna-se viável a participação de representantes das secretarias de educação.

Figura 13 – Registro fotográfico do primeiro encontro do curso de formação continuada



Fonte: acervo da pesquisadora.

A formação foi conduzida pela pesquisadora, que iniciou sua fala apresentando o PNLD Literário e explicando os modelos de escolha das obras, em resposta aos questionamentos

levantados durante as visitas in loco às escolas. Conforme já discutido nesta pesquisa, antes da seleção das obras por parte dos professores, as Secretarias de Educação estaduais e municipais devem optar por um dos três modelos previstos pelo Programa: *material único para cada escola*, *material único para cada grupo de escolas* ou *material único para toda a rede*. No caso da rede estadual do Tocantins, o modelo adotado foi o de *material único para toda a rede*. Os participantes apontaram para a importância da autonomia dos professores na escolha das obras, considerando que cada estado, região e escola possui um contexto sociocultural próprio.

Durante o encontro foram apresentadas as obras do programa recebidas pelas escolas da rede estadual do Tocantins, a saber: *Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos*, de Augusto Cury; *Quando meu pai perdeu o emprego*, de Wagner Costa; *Minha vida não é cor-de-rosa*, de Penélope Martins; e *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, de Maria Tereza Maldonado. Após essa apresentação, foi aberto o espaço para que os professores comentassem sobre as obras, compartilhando suas impressões e refletindo se as escolheriam, considerando que 90% dos participantes da pesquisa de campo afirmaram não ter participado do processo de seleção. A maioria declarou que não escolheria a obra de Augusto Cury, por não considerá-la literária, além de observarem que o exemplar distribuído pelo programa difere da edição comercial, cuja capa apresenta um projeto gráfico mais atrativo. Durante as discussões, uma das participantes questionou a ausência dos professores da educação básica no processo de elaboração da política pública, bem como na equipe responsável pela avaliação das obras, destacando que são esses profissionais que conhecem as especificidades das escolas e as necessidades reais dos alunos: “Estamos em uma região com grande presença indígena; não temos obras que falem da nossa cultura, da nossa realidade.”

Alguns professores também relataram as dificuldades de leitura dos alunos, especialmente após a pandemia. Muitos estudantes ainda não conseguem decodificar um texto, o que tornou a leitura dos livros recebidos "difícil" para grande parte deles. Para alguns participantes, essa condição inviabilizou o trabalho com as obras em sala de aula. Outros, contudo, afirmaram ter desenvolvido atividades a partir dos livros, sobretudo considerando as temáticas abordadas, embora observassem que essas temáticas são tratadas sob perspectivas distantes da realidade dos alunos. No caso do *cyberbullying*, por exemplo, grande parte dos estudantes sequer possui celular. “Como discutir temas que não dialogam diretamente com o contexto vivenciado pelos alunos?” Essa foi uma das inquietações mais recorrentes durante o encontro.

A partir dessas discussões, foi analisada a estrutura dos livros recebidos e questionado aos participantes se os compreendiam como textos literários, além de se indagar sobre a

importância da leitura de literatura na escola. A maioria dos professores apontou a ausência de elementos próprios dos textos literários nas obras, ainda que sem explicitá-los, mas relatou utilizá-las por serem os materiais disponíveis nas escolas e por atenderem às orientações curriculares, que associam a leitura de literatura a temas transversais. Em continuidade, discutiu-se o conceito de literatura, e os participantes afirmaram que a literatura desperta a emoção e o imaginário do leitor, podendo estar presente em qualquer texto que provoque esse tipo de sentimento. Uma das participantes citou como exemplo uma receita de bolo, dependendo de como é abordada, mas a ideia foi prontamente descartada por outros participantes. Observa-se, assim, que embora os professores reconheçam a fragilidade estética das obras em relação ao literário, demonstram, por meio de suas falas, não ter repertório teórico e nem literário do entendimento da própria literatura.

Após esse primeiro momento, foi proposta a leitura do conto *Tchau*, de Lygia Bojunga, que narra, a partir da perspectiva de uma criança, Rebeca, a separação de seus pais. O objetivo foi que o grupo pudesse construir, em conjunto, um conceito de qualidade literária partir da leitura do conto. Assim, foi realizada a leitura em voz alta do conto, sendo um capítulo lido pelos participantes e outro pela pesquisadora. Ao final da leitura, muitos professores, emocionados, tiveram dificuldade de se distanciar do enredo para olhar a narrativa ficcional. Questionados sobre suas impressões, uma participante afirmou que a leitura não seria adequada para a faixa etária dos alunos, argumentando que a situação em que a mãe abandona os filhos para viver outro relacionamento geraria desconforto em sala de aula. Outra professora observou que a mãe de Rebeca não poderia simplesmente deixar os filhos, sugerindo que, “se quisesse se separar, tudo bem, mas deveria levá-los consigo”. Houve ainda quem mencionasse que muitos estudantes vivenciam realidades semelhantes à da personagem, marcadas pelo abandono parental, e que seria difícil discutir o texto sem que os alunos expusessem seus próprios conflitos pessoais. Alguns participantes manifestaram interesse em discutir a culpa e as causas da separação dos pais de Rebeca. Observa-se, com muita nitidez, o julgamento moral da narrativa ficcional, que tem sido motivo de censura em muitas obras na escola.

A esse respeito, Dias (2020, p. 56) nos convida a refletir sobre as razões que levam à proibição de livros na escola, apontando uma série de justificativas, dentre as quais destaca:

[...] talvez porque narrar a tragicidade de existir desmascare o mundo potencialmente promissor em que o capitalismo cada vez mais selvagem insiste em investir como modelo ideal; ou talvez porque a sociedade espere que a literatura, para entrar na escola, tenha que encenar amenidades, apaziguamentos, responder às dores com atitudes afirmativas, encaminhar soluções para os problemas, ter uma função

pedagogizante de ensinar segundo os valores do controle dos corpos, das frustrações e do pensamento.

Essa reflexão dialoga diretamente com as reações dos professores durante o curso de formação, pois o desconforto gerado pela leitura de *Tchau* parece revelar justamente o que Dias (2020) problematiza: a expectativa de que a literatura, ao adentrar a escola, cumpra uma função apaziguadora, e não desestabilizadora. A recusa de certos temas, como o abandono, o sofrimento e o conflito familiar, expressa o desejo de proteger o ambiente escolar daquilo que perturba ou expõe as contradições da vida. No entanto, é precisamente essa capacidade de expor as fissuras da experiência humana que confere à literatura sua dimensão formadora. Ao trazer à tona o que a escola frequentemente tenta silenciar, o texto literário convida à reflexão e ao enfrentamento das dores, em vez de oferecer respostas conciliadoras. Nesse sentido, o incômodo provocado pela narrativa evidencia não uma limitação dos leitores, mas a força ética e estética da literatura, que se insurge contra o discurso de normalização e controle presente nas instituições. Como complementa a própria autora, “a literatura não transforma vidas, nem tampouco nos torna melhores, mas o olhar caleidoscópico do texto literário possibilita reinaugar formas de ver, independentemente do que o leitor fará com essa ampliação de horizontes” (Dias, 2020, p. 59).

Assim, em meio ao desconforto do grupo, a pesquisadora se deparou com uma situação desafiadora: chamar a atenção para o texto literário, sua forma e estrutura, destacando o caráter ficcional do conto e as possibilidades interpretativas que ele proporcionava, como a incerteza sobre a mãe de Rebeca ter abandonado de fato os filhos, as causas da separação ou os possíveis culpados. Com esse propósito, iniciou-se a análise de cada parte do conto, conforme segue.

- Na primeira parte, intitulada "O buquê", foram destacadas as imagens evocadas pela descrição do cenário: “buquê de flores”, “cartão”, “telefone”, abordando cada elemento como importante na construção do conflito narrativo.
- Na segunda parte, "Na beira do mar", foi questionado o local em que a cena se desenvolvia, o mar, visto como um símbolo do amor e da liberdade, onde Rebeca podia brincar. Os participantes observaram a carga significativa da descrição do castelo de areia desmanchando, associando-o tanto ao fim do castelo quanto ao casamento dos pais. A pesquisadora procurou refletir sobre a leveza e a ironia da perspectiva infantil diante da escolha da mãe por um homem estrangeiro.
- Na terceira parte, "No sofá da sala", as imagens evocavam novamente um lugar, símbolo de convivência e intimidade. A partir desse ponto, os participantes começaram a

perceber as camadas simbólicas presentes no texto, em que o sofá representa o espaço de reunião familiar e, ao mesmo tempo, de discussões e conflito.

- Na quarta parte, "Na mesa do botequim", os participantes notaram a pouca quantidade de falas e a descrição da cena como progressão narrativa. O pai, na iminência da perda da esposa, finalmente olha para a filha e percebe sua semelhança com a mãe, revelando sua preocupação com a criação dos filhos, enquanto seu estado emocional é sugerido pela embriaguez.
- Na quinta parte, "A mala", considerada a mais dolorosa pelos participantes, destacou-se a sensação de angústia provocada pela cena. A ponta do lápis de Rebeca quebrando e a mala que a mãe não consegue levar foram interpretadas como metáforas da separação e daquilo que permanece inacabado. A partida do táxi despertou a dor do abandono, mesmo entre aqueles que não haviam vivenciado tal experiência, demonstrando a proximidade da literatura com as emoções humanas. Diante dessa reação, buscou-se manter o texto no campo ficcional, evitando a reiteração de julgamentos morais.
- Na última parte, "O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro", a ingenuidade do olhar infantil encerrou o texto, suscitando sorrisos dos participantes. O final aberto deixou espaço para o imaginário do leitor compreender Rebeca como uma criança, evitando discussões explícitas sobre a separação dos pais.

A partir da perspectiva do trabalho estético apresentado no conto *Tchau*, a etapa seguinte do curso buscou incentivar os participantes a refletirem sobre os livros recebidos pelo PNLD Literário 2020 (foi solicitado que os participantes levassem os livros para o encontro), analisando se apresentavam um tratamento estético e literário e se essa dimensão fazia falta nas leituras realizadas nas escolas. Para isso, os docentes se organizaram em grupos, conforme suas escolas de origem, e realizaram apontamentos com o propósito de discutir como esses textos vêm sendo trabalhados no contexto escolar. Foram apresentados oito grupos, conforme segue:

O primeiro, o terceiro, o sexto e o último grupo escolheram o título *Quando meu pai perdeu o emprego*. **O primeiro grupo** destacou a forte presença da temática dos conflitos familiares, aspecto recorrente na realidade dos alunos e que, segundo os docentes, permite que eles expressem suas vivências e percepções. Para esse grupo, dentre os livros recebidos, *Quando meu pai perdeu o emprego* é o que mais se aproxima do literário, devido à presença marcante da fantasia. **O terceiro grupo** enfatizou que o livro trata de questões muito presentes na realidade brasileira. O título do livro foi considerado sugestivo, despertando a curiosidade dos alunos em entender por que o pai perdeu o emprego e como superou essa situação. **O sexto grupo** ressaltou que a escola está situada em uma região periférica e que o livro se aproximou

da realidade dos alunos, que em sua maioria têm famílias que vivem de "bicos", e quando perdem essa renda, a situação se agrava. O grupo também destacou a linguagem informal presente no texto, que aproxima ainda mais esse público leitor, embora tenham se incomodado com a construção da narrativa no quesito da aceitação do novo padrão de vida, pois os personagens tinham um padrão de vida muito alto e, de repente, ficaram muito pobres, o que foi considerado excessivamente fictício para os alunos. Além disso, mencionaram problemas de revisão textual presentes no livro, como erros de pontuação, que em alguns momentos deixam o texto ambíguo. Quando questionados sobre a presença do literário no livro, o grupo respondeu que o texto apresenta certas características literárias, sobretudo na ambientação da história, mas que não constitui a "verdadeira literatura", aquela que faz o leitor refletir sobre o texto em si, explorando a multiplicidade interpretativa e o jogo da linguagem. Já **o oitavo grupo** ressaltou a linguagem objetiva e clara do texto, afirmando que o livro alcançou o objetivo proposto, ou seja, trabalhar a temática que envolve a família, sendo considerado um texto informativo. Destacaram ainda que as políticas públicas não partem da realidade das escolas, sendo impostas "de cima para baixo", e que não há um trabalho efetivo com a literatura clássica nas escolas.

Observa-se aqui que os professores sabem que os alunos vão falar da própria experiência, quando enfatizam o termo "realidade" e não veem problema no uso do literário para tratamento de tema extraliterário. No entanto, no caso do conto "Tchau", falar sobre separação e sobre uma mãe deixar os filhos era algo a princípio impensável ou inadequado para os professores. Fica clara a ausência de preocupação da forma na obra "Quando meu pai perdeu o emprego", por ser um texto que não suporta tal trabalho devido à forte presença de referencialidade, algo já apontado na análise sobre os livros selecionados pelo PNLD Literário, os quais se aproximam mais do caráter informativo, ou da autoajuda, que do literário. Esse tipo de obra, por encomenda, tem uma função muito maior de informar ou de conformar, do que de desestabilizar, como é próprio do literário.

O segundo grupo escolheu o título *Minha vida não é cor-de-rosa* por ter sido o livro que mais chamou a atenção dos alunos quando chegou à biblioteca da escola. Os professores relataram que a temática do assédio, presente na obra, é bastante relevante e necessária de ser trabalhada na escola. No entanto, nunca tinham percebido a ausência do trabalho com os elementos formais nos livros, embora considerem a obra apropriada para ser abordada por conta da temática. Observa-se aqui o forte apego à lógica dos temas, como aponta Dias (2020, p. 49), a autora, ao dialogar com Compagnon, lembra que a literatura se sustenta em um paradoxo: pode concordar com a sociedade, mas também divergir dela, sem a obrigação de reproduzir

valores, condutas ou verdades. Sob essa perspectiva, “o olhar para a literatura não pode perder de vista o caráter ficcional e/ou poético de que esta se constitui, sob pena de as obras serem julgadas como fatos da vida real.”

O quarto grupo escolheu o título *Ansiedade: como enfrentar o mal do século para filhos e alunos*, por tratar de questões “vexatórias” que os adolescentes enfrentam no dia a dia, destacando algumas lições que o livro traz, como respeitar o outro e saber conviver. Para o grupo, a temática da ansiedade é importante, pois muitos alunos são ansiosos, e o tema é abordado de forma fantasiosa e lúdica. No entanto, observaram que os alunos de 6º e 7º anos não conseguem compreender a leitura devido à complexidade da narrativa, que seria mais adequada para alunos mais velhos. Além disso, sugeriram uma capa mais interessante para o livro. Não nos surpreende que os professores encontrem na temática um assunto importante a ser discutido em sala de aula, ainda mais no período em que os livros foram selecionados, ou seja, no momento da pandemia de Covid-19; o que surpreende é, além do fato, de os professores não perceberem que esse trato referencial não é próprio do literário, uma obra de informação científica sobre ansiedade ser selecionada como literária por uma política pública. Já **o quinto grupo**, que também escolheu o mesmo título, ressaltou que a literatura é a representação de uma época e que não tem compromisso com a realidade, apontando ainda que as obras recebidas pelo PNLD Literário 2020 são literatura porque representam os temas da sociedade contemporânea. Observa-se aqui uma contradição, pois uma hora a literatura não tem compromisso com a realidade, outra hora ela representa esta mesma realidade, na perspectiva dos debates sociais.

O sétimo grupo escolheu o título *A face oculta: uma história de bullying e cyberbullying*, destacando que o livro apresenta algumas características literárias, mas faltou verossimilhança, plurissignificação, trabalho estético e poético. O grupo ainda comentou que a compreensão da ausência da literatura depende muito do conceito que o professor possui sobre o que é literatura. Aqui observamos uma reflexão importante sobre o próprio entendimento dos conhecimentos que o professor tem sobre literatura, respondendo, de forma indireta, as lacunas da argumentação do grupo anterior.

Após as apresentações a pesquisadora realizou apontamentos sobre o texto literário, destacando que a literatura pode abordar temas realistas, mas não tem a obrigação de fazê-lo, tampouco de submeter-se à função preponderante de informar. Ressaltou que reduzir o texto literário a uma dimensão utilitária significa negar o direito ao símbolo e esvaziar sua potência estética e formadora, colaborando, ainda que involuntariamente, com movimentos de censura. Como observa Dias (2020),

quando se fala em censura a obras, o pensamento se remete a um longínquo espaço-tempo, que não parece dialogar com tantos avanços a que chegou a humanidade; e o reacender do fenômeno nos últimos anos, [...] apesar de parecer fator anacrônico, não está desconectado de práticas coerentes com um projeto de colonização do pensamento, o qual ainda não conseguimos superar. (Dias, 2020, p. 61)

Nessa perspectiva, o afastamento do literário e a predominância de textos de caráter informativo nas coleções do PNLD Literário 2020 não apenas empobrecem o contato dos estudantes com a linguagem artística, mas também reforçam práticas de controle simbólico e pedagógico que limitam o imaginário e a pluralidade de leituras. A pesquisadora ainda ressaltou que os textos literários não precisam recorrer a uma linguagem difícil ou arcaica para alcançar densidade estética, apontando ainda que durante o trabalho com os textos, é importante observar sua estrutura e as imagens que evoca, destacando a importância da leitura em voz alta em sala de aula e o direito dos alunos de desfrutarem da arte e da literatura.

O encontro foi encerrado após a apresentação da proposta para a etapa seguinte da formação, que consistiria na discussão do livro *Corda bamba*, de Lygia Bojunga, e na socialização de relatos de experiências dos professores sobre as práticas de leitura de literatura desenvolvidas em sala de aula entre os encontros formativos. Para facilitar o compartilhamento de materiais e comunicações, foi criado um grupo no WhatsApp com os participantes da formação, bem como elaborada uma antologia de contos com sugestões para o trabalho literário em sala de aula. A coletânea reuniu cinco textos: *A caçada*, de Lygia Fagundes Telles; *As margens da alegria*, de Guimarães Rosa; *Luamanda*, de Conceição Evaristo; *Nós matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana; e o conto *Tchau*, de Lygia Bojunga. As obras foram selecionadas por terem sido lidas e discutidas no grupo de pesquisa “Mulheres na formação de leitores”, do qual a pesquisadora é membra, partindo do entendimento de que o diálogo com diferentes perspectivas seria importante para perceber outras formas de recepção das obras.

6.2.2 A leitura literária na escola: relatos de experiência

O segundo e último encontro do curso de formação continuada ocorreu no dia 20 de setembro de 2024 e contou com a participação de 35 profissionais da educação, entre os quais se encontravam professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, servidores lotados nas bibliotecas escolares e coordenadores da área de Linguagens. O evento teve início às 8h, com a assinatura da lista de frequência, conforme as inscrições realizadas no primeiro encontro do curso. Em seguida, ocorreu o cerimonial de abertura, que contou com a

presença da pedagoga de currículo da SRE de Paraíso, da assessora de currículo da mesma instituição, da representante do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFNT e da pesquisadora responsável pelo curso. As participantes destacaram a relevância do evento e a importância da parceria entre as instituições envolvidas.

O minicurso foi ministrado pela pesquisadora e pela Prof.^a Dr.^a Ana Crelia Dias, orientadora da pesquisa e convidada para realizar a mediação especializada do livro *Corda bamba*, de Lygia Bojunga. Inicialmente, a pesquisadora apresentou um breve resumo da formação anterior e o cronograma do encontro, que foi organizado em dois momentos: pela manhã, a mediação do livro *Corda bamba*; e, à tarde, a socialização dos relatos de experiências dos professores, a partir dos trabalhos desenvolvidos com a leitura de literatura em sala de aula.

Figura 14 – Registro fotográfico do segundo encontro do curso de formação continuada



Fonte: acervo da pesquisadora.

A professora Ana Crelia iniciou a sua fala com uma apresentação de sua trajetória profissional como professora da educação básica, docente do programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da UFNT e coordenadora do Mestrado Profissional (ProfLetras). Em seguida, relatou as dificuldades com a leitura apresentadas por suas alunas-pesquisadoras em diferentes contextos, como no Rio de Janeiro, enfatizando a necessidade da experimentação da leitura de literatura pelos alunos, citando exemplos de leitura em voz alta, em contextos que se observou as dificuldades dos alunos na decodificação do texto. Posteriormente, apresentou a autora Lygia Bojunga, destacando a complexidade dos enredos que a autora cria, os quais geralmente envolvem uma realidade social e o aprofundamento psicológico dos personagens,

cujas histórias são atravessadas pela dor. Em Lygia, a literatura não tem função conciliatória; não serve para ensinar ou ter final feliz. A literatura nos faz pensar sobre a realidade a partir de outros pontos de vista.

Em relação à mediação do livro *Corda Bamba*, a professora apresentou o livro explicando que a leitura conduz o leitor em uma jornada de incertezas, equilibrando-se entre o real e o imaginário. A narrativa desafia o leitor a interpretar e refletir, da mesma forma que a protagonista Maria busca encontrar equilíbrio em sua própria vida. A história de Maria é permeada por uma série de pensamentos intermitentes. Durante o capítulo "Aula Particular", por exemplo, sua mente divaga entre o cachorro, a borracha que caiu, o medo de que ele se engasgue e o desconforto físico causado pela maneira inadequada como ela está sentada. O narrador apresenta esses pensamentos de Maria, que se entrelaçam de forma caótica, como se ela estivesse se equilibrando em uma corda bamba, tanto metaforicamente quanto literalmente.

Ainda conforme a Professora Ana Crelia, essa instabilidade funciona como uma metáfora recorrente ao longo de toda a narrativa. Maria encontra-se constantemente à beira do equilíbrio e do desequilíbrio, tanto em seus pensamentos quanto em sua vida cotidiana. Sua relação com a avó, que reprime seus comportamentos, e sua dificuldade com o processo de escolarização são temas centrais que revelam a complexidade de sua jornada. O narrador expõe esses dilemas internos, permitindo que o leitor acompanhe as nuances de seus sentimentos. A narrativa também evidencia a dificuldade de Maria em se expressar. Ela é incapaz de dizer à professora que o cachorro a incomoda durante a aula, assim como não consegue verbalizar muitos de seus incômodos. A sobrecarga de demandas, tanto da professora quanto de si mesma, coloca-a em uma posição de tensão constante. O fluxo desordenado de pensamentos e a metáfora da corda bamba refletem a luta de Maria para manter o equilíbrio diante das pressões que enfrenta.

Ainda no capítulo "Aula particular", a narrativa mostra como a aula se desenrola lentamente para Maria, que deseja que tudo termine rapidamente. A percepção do tempo é trabalhada de forma cuidadosa ao longo do livro. Momentos simples, como uma aula, podem parecer uma eternidade quando acompanhados de tantas preocupações. A sobreposição de temas, desde o medo do cachorro até a dificuldade em realizar uma operação matemática, demonstra como o tempo se dilata para Maria. Essa introspecção psicológica é característica de narrativas que priorizam o desenvolvimento interno dos personagens em vez da ação. Quando os alunos afirmam que "nada acontece" na história, na verdade estão reconhecendo que a narrativa exige deles um tipo diferente de atenção, voltada para os pensamentos e sentimentos dos personagens, em vez de eventos externos. Nesse sentido, a Professora Ana Crelia ressaltou

a importância de ensinar aos alunos que existem diferentes tipos de narrativa e que, mesmo na ausência de ação visível, há uma riqueza interior a ser explorada.

Corda Bamba ensina a desconfiar das certezas. A história mistura realidade e fantasia, e o narrador guia o leitor por esse caminho, permitindo que ele faça suas próprias interpretações. A narrativa também explora contrastes, como o contraste social e de idade entre Maria e Kiko. Enquanto Maria, com seus 10 anos, já compreende as dificuldades da vida, Kiko, com seus 5 anos, ainda vive em um mundo onde fantasia e realidade se confundem. Essa distinção entre realidade e fantasia, presente no olhar de Maria, tem papel estruturante na história. Ao olhar pela janela e imaginar uma corda que a levaria a outras casas, Maria expressa seu desejo de escapar de suas limitações e explorar o mundo. O narrador conduz o leitor por esses desejos, permitindo acompanhar o crescimento interno de Maria, que busca constantemente o equilíbrio, tanto físico quanto emocional. Embora seja um livro mais antigo, *Corda Bamba* continua a exercer uma profunda influência sobre os leitores, de maneira semelhante à narrativa de Emília, de Monteiro Lobato, que marcou várias gerações. A trama de *Corda Bamba* está profundamente conectada à realidade e ao trauma. Os leitores percebem o sofrimento dos personagens ao observar seus comportamentos e as formas como se expressam. A narrativa explora essa indistinção entre o real e o imaginário, e apenas no final do texto o leitor descobre que Maria havia perdido a memória.

Maria começa a recuperar suas lembranças ao imaginar-se atravessando a janela, passando pelo andaime e conhecendo um casal de namorados. Ela se vê refletida neles, o que sinaliza o início de sua recuperação. Maria começa a se reconhecer, ainda que de forma imaginada. Ela conhece a história de seus pais por meio dos relatos de outras pessoas, como o de sua avó, e reconstrói essa memória através de sua imaginação, apesar da relação com Dona Maria Cecília, ser complexa. A avó representa uma figura de autoridade que, ao mesmo tempo, reprime e oferece segurança. Maria vive um constante confronto entre os aspectos psicológicos e sociais de sua vida. Em uma passagem, a avó compra uma velha contadora de histórias que passa muita fome, mas não lhe oferece comida, o que revela uma crítica social implícita que permeia a narrativa. Essa elaboração estética exige do leitor uma leitura atenta e sensível para captar as nuances da história. À medida que Maria recupera suas memórias e descobre mais sobre seus pais e o acidente que os levou, a narrativa oferece pistas, mas deixa muito para a imaginação do leitor. Esse processo de interpretação faz parte da construção literária e contribui significativamente para a compreensão profunda do texto. A literatura, como destacado pela professora Ana Crelia, nos emociona mais pelos detalhes que compõem a narrativa do que pelos fatos em si. Não se trata apenas do que acontece, mas de como a história é contada. Por isso, é

importante que os alunos aprendam a distinguir a estética literária da realidade cotidiana. Colomer (2007) nos lembra que aprender a ler literatura envolve a leitura e a comparação de diferentes textos. Assim, é necessário proporcionar aos alunos acesso a diversas obras literárias para que desenvolvam um repertório diversificado.

Durante a mediação do texto literário, a Professora Ana Crelia mencionou diversos pontos importantes, dentre os quais destacam-se:

1. O impacto da leitura literária: a leitura literária não muda a vida dos alunos, mas oportuniza a eles mais escolhas, oferecendo novas possibilidades sem a obrigação de ensinar, contrastando com os textos utilitários, que limitam a reflexão. Nesse sentido, a literatura ajuda a questionar e a não aceitar o que é imposto.
2. A função da escola na promoção da leitura: a escola tem a responsabilidade de garantir o acesso à literatura e a escrita, sem desconsiderar a importância da oralidade. No entanto, o sistema educacional dá frequentemente prioridade a resultados numéricos, como o IDEB, em detrimento da qualidade do aprendizado.
3. O desafio da alfabetização em sala de aula: muitos alunos enfrentam dificuldades com a leitura, e estratégias como a leitura em voz alta e o uso de livros físicos ajudam a melhorar o envolvimento dos estudantes com essa prática.
4. A função da literatura: a literatura não tem como objetivo ensinar lições de moral ou proporcionar finais felizes; ao contrário, busca fazer o leitor pensar e refletir, apresentando diferentes pontos de vista e exigindo uma atenção mais profunda durante a leitura.
5. Desafios em sala de aula: muitos alunos resistem à leitura e, em alguns momentos, reagem com agressividade quando se sentem expostos. No entanto, estratégias como a leitura coletiva e o acompanhamento do texto com régua ou dedo podem ser úteis para auxiliar no desenvolvimento da leitura.
6. O desenvolvimento do gosto literário: formar o gosto literário vai além de simplesmente agradar os alunos; é necessário fornecer acesso a diversos textos literários. O gosto pela leitura se desenvolve ao longo do tempo e é enriquecido pela diversidade de leituras.
7. Reflexões sobre a literatura e o ensino: a literatura não oferece soluções fáceis e não deve ser conciliatória, pois seu papel é desafiar o leitor a refletir criticamente. Nesse sentido, a escola deve preparar os alunos para a vida em sociedade, desenvolvendo neles a capacidade de refletir e criticar, como defendido por Paulo Freire.

Em continuidade, o segundo momento do minicurso foi dedicado à apresentação dos relatos de experiência com a leitura de literatura desenvolvidos em sala de aula durante o intervalo entre os encontros do curso. As apresentações foram comentadas pela pesquisadora e pela professora convidada Ana Crelia Dias. Para otimizar o processo, os participantes foram organizados em grupos por escola, e cada grupo teve até 15 minutos para expor suas experiências. Com vistas à preservação da identidade das instituições, conforme já mencionado na seção 5 desta pesquisa, as escolas foram identificadas por letras do alfabeto, de A a I.

Escola A

Foi relatado que os alunos gostam muito de ler, apesar das dificuldades enfrentadas pela escola em relação aos estudantes que chegam sem saber decodificar os textos. A escola compartilhou relatos de experiências baseados nas leituras dos livros obtidos pelo PNLD Literário 2020. Nas turmas de 6º e 7º anos, foi trabalhado o livro *Quando o Meu Pai Perdeu o Emprego*; no 8º ano, *A Face Oculta: Uma História de Bullying e Cyberbullying*, em formato de quiz; e no 9º ano, *A Minha Vida Não é Cor-de-Rosa*, por meio de produção textual e síntese. Segundo o relato, o retorno foi positivo. Além disso, a biblioteca promoveu uma premiação para os alunos que mais leram. As leituras foram contabilizadas a partir da apresentação de fichas literárias.

As Professoras formadoras destacaram que a premiação na biblioteca estimula temporariamente os alunos a lerem mais, mas é um incentivo externo que logo se esgota, pois o sentido da leitura está em criar uma comunidade de leitores. O que desperta o interesse é a participação em atividades coletivas, como saraus, leituras em voz alta e divulgação de poesias, integrando a cultura literária ao ambiente escolar de forma mais significativa. Embora a premiação funcione para alguns, principalmente os que já se identificam como leitores, muitos alunos, em especial aqueles com dificuldades ou cujas famílias não têm o hábito de ler, podem se sentir desmotivados. A ênfase deve recair sobre o desenvolvimento de uma cultura de leitura na escola, em que eventos literários e atividades em grupo favoreçam a criação de um senso de pertencimento. É importante reconhecer a literatura como um direito, uma vez que o acesso à experiência estética e simbólica constitui parte integrante da formação humana. Ao compreendê-la para além de uma obrigação escolar, é possível transformar a maneira como os adolescentes a percebem e se relacionam com ela. Envolver a comunidade escolar nesse processo contribui para que a leitura de literatura se torne uma prática natural e significativa. Assi, a sala de aula de língua portuguesa deve ser o espaço de aprofundamento, onde a cultura

literária já é parte da vivência escolar, tornando o ato de ler fluido e facilitando o processo educativo.

* * *

Escola B

Foi mencionada a dificuldade de trabalhar com a leitura devido ao excesso de projetos que a escola precisa desenvolver, além do tempo que a burocracia demanda, como na construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). A primeira experiência de leitura foi com os livros recebidos pelo PNLD Literário, mas não teve bons resultados. Apesar da socialização, da criação de cartazes e dos debates, não conseguiram cativar os alunos. A segunda leitura foi mais produtiva devido ao Projeto institucional, "Dia D da Leitura", em que a escola para para ler. Nesse projeto, trabalhou-se o gênero literário cordel, através do autor tocaninense Juarez Alencar, sobre a criação do estado do Tocantins, de forma coletiva e oral. Houve também um concurso de cordel. A leitura em sala de aula acontece, mas percebe-se maior interesse quando ocorre fora da sala de aula.

As formadoras enfatizaram a importância de os professores participarem da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), de modo a incluir nele as demandas reais vivenciadas em sala de aula. A leitura em sala de aula, muitas vezes, desenvolve-se melhor fora dela, em razão da maior diversidade do acervo oferecido. Em sala, o professor tende a utilizar os livros disponíveis em maior quantidade, geralmente os recebidos pelo PNLD Literário. Fora desse espaço, há um arranjo distinto, marcado pela variedade de títulos e pela liberdade de escolha dos alunos. As escolas, contudo, enfrentam interferências de projetos que, embora bem-intencionados, competem com o tempo disponível e comprometem a autonomia docente. Diante de tantas disputas entre currículos, demandas institucionais e práticas de leitura, os alunos perdem oportunidades de se constituírem como leitores se não houver um espaço efetivo destinado à literatura. Por isso, é importante assegurar que a leitura de literatura tenha um lugar garantido no cronograma escolar, sustentada por argumentos que reconheçam sua relevância na formação humana. O excesso de projetos não deve afastar a atenção do desenvolvimento integral dos estudantes. Leituras de caráter utilitário, como as que abordam temas pontuais, a exemplo do cyberbullying, têm alcance limitado, pois, ao final, os alunos podem não encontrar sentido em prosseguir com a leitura. Em contrapartida, a literatura promove discussões mais densas e instigantes, oferecendo uma experiência que ultrapassa o simples cumprimento de tarefas.

* * *

Escola C

Foi relatado que, no primeiro semestre, a leitura foi desenvolvida a partir do reconto escrito, por meio da produção de “livros gigantes”, utilizando as obras *A minha vida não é cor-de-rosa*, *Peter Pan*, *Dom Quixote*, *O pequeno príncipe* e *Quando o meu pai perdeu o emprego*, com os alunos organizados em grupos. No entanto, diante da dificuldade apresentada pelos estudantes em acompanhar leituras mais extensas, no segundo semestre foi proposta uma atividade de quebra-cabeça literário com as turmas do 8º ano, a partir do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino. O texto foi recortado em diferentes partes e colocado em envelopes, distribuídos entre os grupos. Ao final da aula, cada grupo deveria reconstruir a sequência do texto, mas os alunos não conseguiram colocá-lo na ordem correta. Após a dinâmica, a leitura foi realizada coletivamente, o que possibilitou aos alunos reorganizar o texto de maneira adequada, favorecendo maior atenção e envolvimento com a leitura.

As formadoras apontaram que o desafio da leitura no 8º ano não é apenas fazer com que os alunos leiam um livro, mas garantir o direito de acessarem textos literários complexos. Apesar dos mitos de que os adolescentes não gostam de ler, muitos são capazes de se engajar profundamente, como ocorreu, por exemplo, com a saga *Harry Potter*, onde alguns até liam os livros em inglês sem dominar o idioma. A leitura na escola precisa ser planejada de forma estruturada, como discute Colomer (2007), ao destacar a importância de um planejamento intencional para o trabalho com a leitura de literatura. É importante oferecer obras mais complexas, que desafiem os alunos e os tirem da zona de conforto, favorecendo momentos de leitura compartilhada, em voz alta, e o registro de impressões e reflexões. O diário de leitura pode se constituir como um espaço de diálogo com o texto, permitindo ao estudante expressar percepções e sentidos construídos durante a leitura. Além disso, a formação do leitor literário implica estimular uma postura crítica, capaz de questionar o narrador e de construir interpretações próprias a partir da experiência estética.

* * *

Escola D

Relatou-se que há problemas com o espaço físico da biblioteca, que é compartilhado com outros quatro ambientes: depósito, sala de música, jornada ampliada e reuniões. Uma experiência que não funcionou com as turmas do 8º ano foi a leitura no pátio com tapetes, devido à falta de concentração causada pelo movimento das pessoas. No entanto, a leitura em duplas, com cadeiras embaixo das árvores, teve resultados mais positivos. Não há acervo suficiente para que toda a turma leia o mesmo livro, e os exemplares disponíveis já foram lidos

pela turma. Por isso, os grupos leram livros diferentes e socializaram entre si. Após a leitura e a avaliação escrita, realizada por meio de uma ficha literária que abordava as temáticas e a discussão dos pontos complexos da narrativa, cada grupo fez uma apresentação do livro para a turma, com títulos como *A filha do capitão*, *Reinações de Narizinho* e *A revolução dos bichos*. Foi destacado que, antes de os alunos se tornarem leitores, é necessário que os professores também o sejam. Há dificuldades com os alunos com deficiência, que ainda não sabem ler, mas conseguem narrar as histórias. Com as turmas do 6º ano, foi trabalhando o tema do folclore: cada aluno leu uma lenda, escolheu um personagem para caracterizar, através de imagens, objetos, cartazes etc., e apresentou para a turma. Além disso, foi relatado que a professora do 6º ano sempre inicia a semana com leitura de literatura e, uma vez por mês, utiliza um microfone para que os alunos relatem suas leituras ou leiam trechos dos livros. “No 6º ano, há muitos alunos que não são totalmente alfabetizados, e a escola não possui um acervo adequado para esse público. Muitas vezes, a professora compra os livros para serem trabalhados em sala”. O grupo espera que haja mudanças na seleção de livros, considerando também as necessidades dos alunos de 6º e 7º anos.

As formadoras ressaltaram que um espaço físico inadequado é uma grande barreira à leitura; sem um local de proteção, o tempo escolar torna-se mais disputado e desigual. Além disso, é necessário que sejamos leitores antes de formar leitores. Assim como um médico precisa saber sobre saúde antes de cuidar dos outros, o professor precisa ter experiência leitora para orientar seus alunos. As discussões sobre o ensino de literatura no Brasil ainda são recentes e não estão presentes em muitas salas de aula universitárias; a formação em literatura infantil e juvenil, por exemplo, é escassa. Isso significa que muitos professores chegam à sala de aula sem a formação leitora necessária, e não podemos culpá-los por isso, pois eles também carregam as marcas sociais de suas realidades, assim como seus alunos. Por isso, é importante apoiar os professores no desenvolvimento de suas próprias habilidades leitoras, compreendendo que essa formação foi negada a muitos. Nesse sentido, precisamos de projetos político-pedagógicos que ajudem a preencher essa lacuna de formar leitores, tanto alunos quanto professores.

* * *

Escola E

Foram relatadas as experiências com as leituras mais recentes, que incluíram o conto *Tchau* e o livro *A bolsa amarela*, ambos de Lygia Bojunga. No caso do conto, a professora iniciou a leitura ao final de uma aula e a concluiu no encontro seguinte. Houve socialização e

debate, com análise dos personagens, da estrutura narrativa e pesquisas sobre a autora e suas obras, além de atividades de releitura por meio da produção de imagens representando desfechos possíveis. Entre os desenhos apresentados pelos alunos (projetados pelo grupo), um retratava a queda do avião, em que o amante da mãe de Rebeca morre; outro ilustrava um relacionamento em trisal, no qual todos convivem juntos; um terceiro mostrava uma ponte, possivelmente simbolizando a ligação familiar apesar da distância; e outro ainda representava o reconto do livro por meio da sequência de imagens dos capítulos. Já o livro *A bolsa amarela* foi trabalhado por meio de recontos em vídeo.

As formadoras chamaram a atenção para a importância de uma leitura mais complexa. A literatura não deve ser usada apenas como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais. No entanto, depois que o aluno leu, discutiu, escreveu e encenou, o professor pode propor qualquer atividade com o texto, pois o aluno estará preparado para responder, já que houve um trabalho sistematizado com a leitura. O que os alunos mais precisam é de insistência com a leitura, permitindo que eles desenvolvam suas próprias interpretações e compreensões. Não há preconceitos quando o trabalho envolve ficção; os alunos entram no jogo sem amarras morais. Encenar o diferente também é uma parte importante desse processo.

* * *

Escola F

Foi observado que a escola possui muitos alunos neurodivergentes e oriundos de setores rurais. A leitura fora da sala de aula tem se mostrado pouco produtiva, uma vez que, em casa, os estudantes enfrentam diversas obrigações domésticas e múltiplas distrações. Na biblioteca, o ambiente de leitura não se apresenta como atrativo nem acolhedor, razão pela qual o trabalho tem sido desenvolvido em sala de aula ou em espaços abertos da escola. Em algumas turmas, foram realizadas leituras das obras *A ilha do tesouro* e *Reinações de Narizinho*, trabalhadas em grupo a partir do reconto e da identificação dos elementos narrativos. Com as turmas do 7º ano, foram lidos os livros *Quando o meu pai perdeu o emprego* e *Reinações de Narizinho*. O primeiro, proposto como leitura domiciliar, não teve êxito em virtude das tarefas domésticas e do desinteresse dos alunos; já *Reinações de Narizinho* despertou maior envolvimento da turma. Embora contenha lições moralizantes, a obra mostrou-se mais envolvente por explorar o imaginário, característica própria da literatura. Foi relatada, ainda, a preocupação com os servidores lotados na biblioteca escolar, que, em sua maioria, são remanejados por motivos de

saúde, que evitam ambientes ruidosos e não costumam desenvolver os projetos de leitura propostos pela escola.

As formadoras salientaram o desafio enfrentado pela escola com os alunos neurodivergentes, que advém de compreender o tipo de concentração de cada um, ao mesmo tempo em que não recebem formação específica para o trabalho com esses estudantes. Contudo, é interessante a insistência na leitura, apesar das dificuldades. Vale ressaltar que a escola possui muitos alunos vindos da zona rural, e nesse contexto de trabalho braçal, a leitura, que é um trabalho intelectual, muitas vezes é vista como inútil. Em relação às leituras, *Reinações de Narizinho* abre espaço para discussões mais ricas, enquanto textos com uma abordagem mais simples, como *Quando Meu Pai Perdeu o Emprego*, podem limitar os debates. A literatura pode abrir muitas janelas e permitir reflexões mais profundas, ao contrário de textos que fecham o diálogo. Outro ponto importante é reivindicar o uso da biblioteca como espaço pedagógico. Quando possível, seria interessante negociar com os servidores, reconhecendo seus valores e propondo alternativas. Embora nem sempre existam condições ideais para que a leitura compartilhada ocorra de forma eficaz, é necessário buscar soluções que beneficiem os alunos e promovam uma cultura de leitura.

* * *

Escola G

Foi descrito que a biblioteca é compartilhada com outros espaços, como o laboratório de informática e a sala de vídeo, além de ser o local para onde os alunos suspensos são enviados como "castigo". Foi realizado um trabalho com o livro *O Pequeno Príncipe*, por meio do relato e de dinâmicas em sala. No entanto, durante a apresentação sobre o livro, os alunos não quiseram conversar sobre a obra. Com insistência, em outro momento, as professoras utilizaram caixinhas de perguntas sobre a leitura, o que incentivou os alunos a discutirem.

As formadoras destacaram que um dos maiores desafios é o uso inadequado do espaço da biblioteca, que muitas vezes é compartilhado com outras atividades ou até usado como punição para alunos. Isso cria uma percepção negativa do espaço de leitura. Em relação a leitura de *O Pequeno Príncipe*, o livro é um exemplo de como uma obra aparentemente simples pode ser complexa demais para alguns alunos. Embora a narrativa seja acessível, as questões filosóficas demandam maturidade e experiência de vida, e sem isso, o livro pode ser visto de forma superficial. Esse é um desafio recorrente, pois muitos alunos ainda estão amadurecendo emocionalmente e intelectualmente para compreender a profundidade de obras como essa.

* * *

Escola H

Foi apontado que a escola está situada em um bairro carente, mas dispõe de uma excelente estrutura física, no modelo de escola de tempo integral, com piscina, biblioteca ampla e auditório. No entanto, os alunos apresentam comportamento inadequado, não cuidam do espaço escolar, usam palavrões e demonstram grande dificuldade com a leitura. Grande parte das turmas de 6º e 7º anos ainda estão em fase de alfabetização, por isso, os textos literários trabalhados, em geral, são fábulas, pois envolvem melhor os estudantes. Foi iniciado o trabalho com o livro *A Face Oculta*, mas não foi possível concluí-lo devido à dificuldade dos alunos. No “Dia D da Leitura”, um evento institucional da rede estadual, foi realizado o projeto “Soletrando”, que refletia o maior empenho da escola com a leitura até aquele momento. Além disso, foi desenvolvido o projeto “Liberte um Texto”, onde diversos contos foram colocados em uma gaiola, e os alunos foram convidados a “libertá-los”, entendendo que a leitura deve ser livre, sem imposições, para que flua naturalmente. Outro desafio enfrentado pela escola é a limitação do tempo escolar, já que, por ser de tempo integral, não é permitido o envio de atividades para casa.

As professoras formadoras observaram que a dificuldade com a leitura é evidente, principalmente porque os alunos ainda estão em fase de alfabetização e apresentam comportamentos hostis, o que torna o ambiente escolar desafiador. Embora o projeto pedagógico do Estado preveja uma escola modelo, faz-se necessária a implementação de um projeto pedagógico específico para a escola, que esteja adaptado à sua realidade e não se limite a seguir apenas diretrizes estaduais ou federais. A realidade dos alunos de áreas periféricas demanda uma atenção especial, já que muitos trazem de casa uma cultura de hostilidade e baixa valorização do ambiente escolar. Além disso, muitos estudantes vêm de contextos com carência de direitos básicos, como a limpeza urbana, o que faz com que conceitos como organização e limpeza sejam abstratos para eles. As questões sociais impactam diretamente o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos trazem para a escola suas vivências e experiências cotidianas. Nesse contexto, o professor também necessita de suporte, incluindo o acompanhamento psicológico, para lidar com as demandas emocionais e sociais que atravessam o ambiente escolar. Em relação à alfabetização, a pandemia agravou as dificuldades devido à falta de escolarização organizada durante esse período, principalmente para os alunos de 6º e 7º anos atualmente, que foram alfabetizados nesse período. Quanto às leituras livres e sistemáticas, elas devem coexistir. Embora a leitura livre seja importante, a leitura planejada e discutida coletivamente é essencial para criar uma experiência leitora mais profunda. Entre o

controle de saber se o aluno leu ou não e a necessidade de planejar a leitura, deve haver um equilíbrio. É preciso insistir na leitura em sala, discutir, reler e comprovar hipóteses, pois, mais importante que a culminância de projetos, é o processo de ler, que é uma ação exclusiva da escola.

* * *

Escola I

Foi relatado que, embora a escola enfrente limitações quanto ao espaço físico, com a ausência de um modelo de infraestrutura, há esforços constantes para promover a leitura. Um exemplo foi o projeto de leitura com o livro *O sítio do pica-pau amarelo*, em que os alunos do Ensino Médio orientaram os alunos do 6º ano. A escola evita obrigar os alunos a escolher livros específicos, pois entende que, primeiro, é preciso desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, houve uma campanha de arrecadação de livros e gibis com o objetivo de formar um acervo de literatura infantil e folclórica, resultando na criação de uma "Caixa de Leitura" com um acervo diversificado. Com a "Caixa de Leitura" foi desenvolvido um trabalho de sequência didática que incluiu o conteúdo linguístico de "fato e opinião". No "Dia D da leitura", evento institucional da rede, a programação foi dividida em três espaços: a biblioteca, onde ocorreu o "Chá Literário" com reconto de histórias e relatos de vida dos professores; um varal de cordéis; e um palco onde os alunos puderam apresentar as suas habilidades artísticas, além da apresentação de um professor sobre o tema cordel. O grupo acredita que a realidade da escola é um pouco melhor por ser militarizada, o que garante maior disciplina.

As professoras formadoras enfatizaram a relevância do diálogo entre as séries, pois os alunos não enxergam apenas o professor ensinando literatura, mas percebem os alunos mais velhos transmitindo o significado de ler literatura, embora sejam igualmente estudantes. A obrigatoriedade da leitura é necessária, mas não deve ser imposta de forma autoritária. A leitura de literatura também deve ser uma prática integrada às aulas de língua portuguesa. É preciso que se leia na escola, que se discuta literatura, que existam livros acessíveis e que haja um espaço institucional dedicado à leitura.

6.3 Desdobramentos e reflexões: a avaliação do curso proposto pela pesquisa

Ao final do curso, foi aplicado um breve questionário com o objetivo de compreender a percepção dos participantes sobre a experiência vivenciada e reunir sugestões para o

aprimoramento de futuras ações formativas. As perguntas buscaram captar, de modo qualitativo, como os professores compreenderam o percurso do curso e o espaço de diálogo construído durante os encontros. Foram recebidas 29 avaliações e, para a análise das respostas discursivas, foi utilizada a técnica da nuvem de palavras, que destaca os termos mais recorrentes e permite visualizar de forma clara as ideias principais expressas, sem desconsiderar aquelas menos frequentes. Já para as respostas objetivas, foi adotado um procedimento quantitativo, que possibilita uma leitura mais estruturada dos dados e contribui para uma interpretação consistente dos resultados. A seguir, apresenta-se o quadro com as perguntas aplicadas.

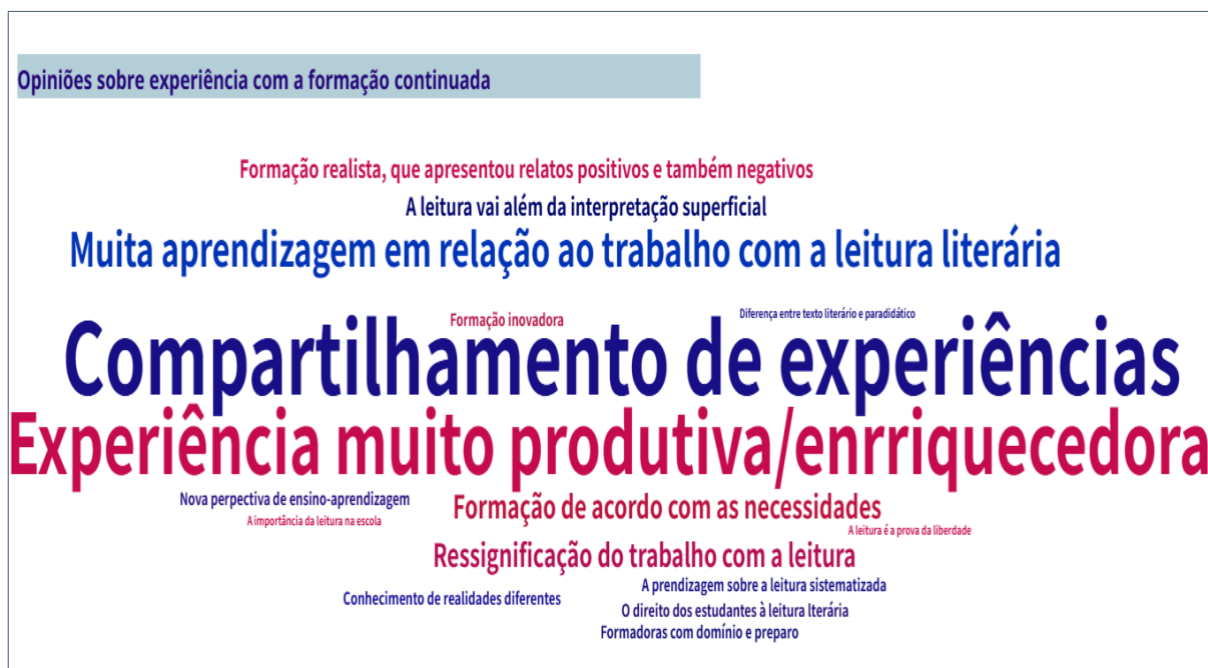
Quadro 13 – Perguntas da avaliação do curso de formação continuada

Nº	Questionário de avaliação referente ao curso de formação: O PNLD Literário e a Leitura de Literatura na Escola.
1	Descreva como foi a sua experiência com a Formação Continuada.
2	Você tem interesse em participar de um clube de leituras online? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
3	Deixe aqui sugestões para próximas formações.

Fonte: dados da pesquisa – Conforme questionário de avaliação da formação continuada.

A partir das respostas à primeira questão, “Descreva como foi a sua experiência com o curso de formação”, as respostas apontam para a relevância das trocas entre pares e para a percepção de que o curso se constituiu como um espaço de aprendizagem coletiva sobre o trabalho com a literatura na escola, como pode ser observado no copilado de respostas,

Figura 15 – Nuvem de palavras sobre a experiência no curso de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o software *Infogram*, dados coletados e produzidos pela pesquisa.

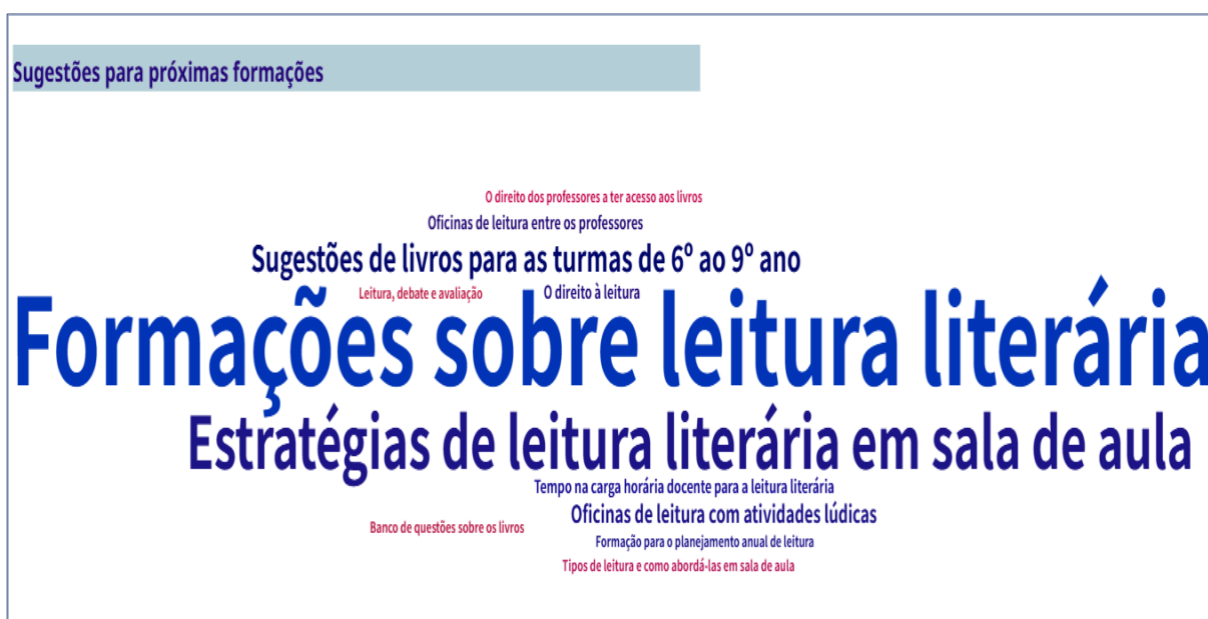
Os termos de maior destaque foram “*compartilhamento de experiências*”, “*experiência produtiva/enriquecedora*” e “*muita aprendizagem em relação ao trabalho com a leitura literária*”. Observa-se que o diálogo entre pares também se constitui como uma dimensão formadora, uma vez que permite construir saberes ancorados na realidade escolar e na escuta mútua. No entanto, cabe destacar que a troca de experiências, sem uma base teórica que a sustente, não se basta por si só: é preciso que haja um acompanhamento teórico e prático, que propicie aos professores repertório de leitura, para que se percebam também como leitores e mediadores de leitura, de modo que essas dimensões se completem. Assim, ao se observar “*aprendizagem em relação ao trabalho com a leitura literária*”, mesmo com o curto espaço de tempo para um trabalho mais consistente, em que pudessem ser aprofundadas teorias, nota-se uma abertura para a compreensão de que a leitura de literatura ultrapassa os textos utilitários e de que os alunos têm o direito ao símbolo, têm o direito à formação leitora, assim como os docentes têm o direito a percursos formativos que favoreçam o trabalho com a mediação de literatura, não aquela reduzida a atividades pré e pós-textuais. Eles precisam se sentir parte da construção de sentidos, pois a mediação de literatura não segue uma receita pronta: a literatura é plural, atravessa o tempo e se reconstrói a cada leitura.

Na questão 2 do questionário, “Você tem interesse em participar de um clube de leituras online?”, 93% dos participantes responderam afirmativamente, enquanto 7% não se manifestaram ou indicaram desinteresse. Essa pergunta buscou identificar o interesse dos

docentes em manter o vínculo com a leitura literária por meio de ações posteriores ao curso de formação, considerando a possibilidade de criação de uma atividade de extensão interinstitucional voltada à promoção da leitura de literatura.

Na questão 3, “Deixe aqui sugestões para próximas formações”, as respostas apresentadas pelos participantes apontam para o interesse em dar continuidade às ações formativas e em aprimorar a prática pedagógica voltada à leitura de literatura. Conforme o compilado ilustrado na Figura 17.

Figura 16 – Nuvem de palavras com sugestões para próximas formações



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o software *Infogram*, dados coletados e produzidos pela pesquisa.

Entre as propostas, destacou-se a menção a “*formações sobre leitura literária*”, e a “*estratégias de leitura literária em sala de aula*”, o que aponta uma recorrência de temas voltados ao aprimoramento das práticas de ensino de literatura e à continuidade de discussões sobre o trabalho com o texto literário no contexto escolar. Também aparecem questões relacionadas ao acervo, como “*sugestões de livros para as turmas de 6º ao 9º ano*”, indicando a preocupação dos docentes em selecionar leituras adequadas ao perfil dos alunos. Essa preocupação converge com as discussões apresentadas na pesquisa de campo, pois, embora o PNLD Literário tenha como propósito prover as escolas com obras literárias voltadas ao público juvenil, é necessário que esse processo vá além de uma lista de títulos e temas predefinidos, integrando-se a uma proposta pedagógica construída de forma participativa pelos professores. Por outro lado, ainda que pontuais, algumas respostas mencionam a criação de um “*banco de*

questões sobre os livros”, o que demonstra uma compreensão mais instrumental da literatura. Considerando que se trata de um curso de curta duração, é possível compreender que mudanças de perspectiva demandam processos formativos mais longos e contínuos.

Articulados a esse conjunto de percepções, os dados da avaliação também permitem retomar o ponto de partida deste estudo: a defesa da literatura como direito humano de acesso aos bens culturais. Ao final do curso, surgem enunciados, ainda que pontuais, como “direito à leitura” e “direito dos professores a ter acesso aos livros”, que afirmam a literatura como direito simbólico e cultural estendido a todos os sujeitos do processo educativo. Essa compreensão atravessa o referencial teórico da pesquisa, que reúne autoras e autores como Regina Zilberman, Antonio Candido, Maria Amélia Dalvi, Ana Creliá Dias e Maria do Rosário Mortatti, cujas reflexões convergem na defesa do acesso a literatura. Nesse sentido, Mortatti (2018, p. 146) afirma que “todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos”.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando se discutem os problemas da leitura na escola, é comum que, no discurso do senso comum, o professor seja apontado como o principal responsável: acusa-se o docente de não ser leitor, “Como alguém que não lê pode ensinar literatura?”, ou a própria unidade escolar é responsabilizada por não reservar tempo para as atividades de leitura. Pouco se discute, porém, sobre as bases teóricas e metodológicas que formaram esse professor, assim como o excesso de projetos e programas impostos pelas secretarias de educação, muitas vezes desconectados das reais necessidades formativas da comunidade escolar. O que se evidencia nesses discursos é a ausência de uma reflexão política por trás dessas questões, afinal, que modelo de pessoa a educação básica pública busca formar?

Historicamente, a educação básica, entendida como direito, esteve associada ao discurso de democratização do saber, mas, em grande medida, respondeu a uma necessidade imposta pelo mercado, em um contexto em que ler e escrever se tornaram exigências para o desempenho do trabalho. Conforme apontado na quarta seção deste estudo, com o aumento da população estudantil nas décadas de 1960 e 1970, o governo adotou medidas emergenciais para suprir a carência de professores. Nesse cenário, foram criadas as licenciaturas curtas, ampliados os cursos noturnos e incentivada a expansão das faculdades particulares, o que possibilitou a formação acelerada de docentes e o ingresso de novos grupos sociais no magistério. Zilberman (1991) observa que a escola passou a acolher novos segmentos sociais, tanto entre os alunos quanto entre os professores, formados de maneira improvisada e em ritmo acelerado. Desse processo emergem contradições que comprometem, até hoje, a estrutura da formação e do trabalho docente, marcadas pela ausência de condições adequadas de preparo profissional e de sustentação teórica e acadêmica. Embora pareça um passado distante, trata-se de um processo relativamente recente: menos de sessenta anos separam aquele contexto do presente, o que remete à formação dos professores que nos formaram.

Assim, ao refletir sobre esse percurso, é pertinente questionar: temos, de fato, condições de propor caminhos para o ensino da leitura e da literatura sem retomar o contexto social, político e os projetos formativos que nos constituíram? Essa indagação aponta para a complexidade de pensar a educação sem cair na repetição de modelos já desgastados, mas ainda estruturantes de nossa prática. O desafio está em reconhecer que boa parte dos discursos pedagógicos contemporâneos, embora se apresentem como novos, mantém raízes em políticas e concepções que não priorizam a formação integral dos estudantes. Pensar na formação do leitor da educação básica implica, portanto, revisitar a própria história da escola brasileira e

seus vínculos com o projeto de sociedade que a sustenta. Não se trata de negar o passado, mas de compreendê-lo criticamente para não reproduzi-lo. A permanência de discursos que culpabilizam o professor, associada à ausência de políticas consistentes de formação inicial e continuada e de valorização da literatura no currículo e nas políticas públicas de Estado, revelam que ainda estamos presos a um modelo que reduz o ato de ler a uma exigência técnica. Nesse sentido, as discussões apresentadas nesta pesquisa convidam à urgência de um olhar político sobre o lugar da literatura na escola, um olhar que recuse o imediatismo e o pragmatismo e reafirme a literatura como espaço de experiência, imaginação e humanidade.

Ao observar o percurso histórico das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil, notamos que, desde as suas origens, o Estado e o mercado editorial têm caminhado de forma interdependente. As primeiras iniciativas de incentivo à leitura e à produção de livros, ainda nas primeiras décadas do século XX, já revelavam a presença de interesses econômicos no campo cultural. O exemplo de Monteiro Lobato é emblemático nesse sentido: sua atuação como escritor e editor, que buscou o diálogo com o poder público, demonstrou como a expansão do mercado editorial esteve associada à defesa do livro como instrumento de formação nacional e de circulação do conhecimento. No entanto, tal defesa também estava vinculada a uma lógica de produção e consumo que antecipava a relação entre políticas públicas e a indústria cultural. Essa aproximação se consolidou com o avanço dos programas estatais de aquisição de livros, como o INL, a Campanha Nacional do Livro e, posteriormente, o PNLD, evidenciando que o acesso à leitura, embora amparado por ideais democráticos, sempre esteve atravessado por interesses de mercado.

A incorporação da leitura às políticas públicas representam um avanço no reconhecimento do livro como bem simbólico e social. Contudo, esse movimento ocorre em meio ao entrelaçamento de dimensões culturais, educacionais e econômicas que, muitas vezes, operam em sentidos distintos, produzindo contradições que limitam a efetividade das ações implementadas. O panorama das políticas atuais para o livro e a leitura, conforme apresentado na segunda seção deste estudo, revela fragilidades em relação à continuidade das iniciativas e ao alcance social de suas propostas. A descontinuidade administrativa, a escassez de recursos e a ausência de profissionais qualificados, especialmente bibliotecários e docentes especializados no ensino de literatura, dificultam a consolidação das metas e ampliam as desigualdades regionais de acesso.

É nesse quadro de avanços e limites que se inscreve o percurso do PNLD Literário, desde sua origem como PNBE, no qual se percebe um deslocamento significativo nas concepções que orientam a política pública voltada ao acesso ao livro literário como direito aos

bens culturais. A literatura passa a ser submetida a outra forma de litígio, parafraseando Dias (2020), que discute os processos de censura a obras literárias. Nesse caso, o acesso à literatura passa pela validação de uma banca pedagógica, responsável por avaliar as temáticas e os enfoques específicos das “leituras que podem circular na escola”. Esse movimento corrobora com o contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, quando, como aponta Dalvi (2018a), se observa a forte presença de grupos empresariais privados e grandes corporações assessorando o Ministério da Educação na formulação de diretrizes e políticas curriculares. O que inicialmente se apresentava como uma política de incentivo à literatura e de fortalecimento do leitor, fundada no reconhecimento da leitura como prática social e direito cultural, passou, gradualmente, a submeter-se a lógicas administrativas e produtivistas. A unificação dos programas sob o Decreto nº 9.099/2017, implicou a centralização de decisões e a assimilação do livro literário aos mesmos critérios aplicados ao livro didático, comprometendo sua autonomia estética, simbólica e plural.

As análises dos editais do PNLD Literário 2020 e 2024 permitem compreender que o discurso de inovação presente no programa sustenta, em grande medida, a continuidade de modelos já observados no PNBE, como a seleção das obras pelos professores, proposta no edital do PNBE 2005, e a distribuição de livros individuais aos alunos, que retoma, em parte, a ideia do livro para o aluno desenvolvida no projeto *Literatura em Minha Casa*. Nesse projeto, as escolas recebiam coleções compostas por cinco títulos de temáticas diversificadas, organizadas em caixas, para serem entregues aos estudantes com o objetivo de favorecer o compartilhamento das obras com suas famílias. No PNLD Literário, por sua vez, prevê-se a distribuição de um mesmo título para todos os alunos da turma, voltado prioritariamente ao trabalho em sala de aula; a aproximação entre as propostas reside, portanto, na noção de que cada estudante deve ter acesso direto ao livro. No entanto, tal como apontaram as pesquisas sobre o PNBE (Montuani, 2013), os problemas identificados à época ainda persistem: a escolha das obras não contempla a participação efetiva das escolas, e a comunicação entre as instâncias gestoras e os profissionais da educação permanece como um dos principais entraves para a consolidação das propostas do programa. Essa permanência se confirma nos dados coletados e produzidos pela pesquisa de campo, que apontam a ausência de direcionamento claro e de critérios precisos no processo de escolha das obras do PNLD Literário 2020 nas escolas do município de Paraíso do Tocantins, além de indicar que os professores não conhecem plenamente o funcionamento do programa nem o papel que deveriam desempenhar nesse processo. Apenas 10% dos docentes afirmaram ter participado da seleção e, entre eles, somente

um declarou concordar com as escolhas realizadas, demonstrando um descompasso entre as diretrizes da política pública e a efetiva participação docente.

Essa distância entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se realiza nas escolas não se restringe aos procedimentos de seleção: ela também se relaciona ao modo como a literatura é concebida nessas políticas. Nos documentos analisados do PNBE e do PNLD Literário, percebe-se a ausência de uma fundamentação teórica consistente acerca da literatura. No caso do PNBE, essa lacuna não se mostrava tão acentuada, pois o programa incluía, entre os itens de seus editais, critérios de exclusão de obras de caráter didático, informativo ou de referência, buscando preservar o espaço do literário em sua pluralidade estética. Além disso, nas últimas edições do PNBE, as escolas recebiam as obras literárias em seu formato gráfico-editorial original, tal como disponibilizado ao público em livrarias, o que reforçava a compreensão do livro literário como bem cultural, e não como material pedagógico adaptado. Já no PNLD Literário, observa-se uma inversão desse princípio: ao direcionar temáticas e finalidades específicas, o programa acabou restringindo o campo da literatura, privilegiando produções de cunho pedagógico e funcional em detrimento da experiência própria do texto literário. Dessa forma, o PNLD Literário legitima um movimento de instrumentalização da literatura no espaço escolar, ao submetê-la a finalidades pedagógicas vinculadas ao cumprimento de metas curriculares, o que reduz seu alcance estético e formativo. Essa condição indica que, nas políticas públicas recentes de acesso ao livro e à leitura, a literatura tem sido tratada mais como recurso educativo do que como manifestação artística e cultural, perspectiva que se articula ao projeto formativo proposto pela Base Nacional Comum Curricular.

Essa articulação torna-se ainda mais visível quando se observam os documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico nas redes de ensino. Ao se analisar a BNCC e o Documento Curricular do Tocantins, percebe-se que o estreitamento do espaço destinado à literatura não se manifesta apenas na organização dos programas de distribuição de livros, mas também nas concepções de leitura que passam a orientar o currículo. Nesse sentido, a redução da literatura a uma entre outras práticas de linguagem encontra respaldo nas diretrizes curriculares que priorizam a funcionalidade discursiva, a diversidade de gêneros textuais e a leitura voltada a finalidades mais imediatas, sem assegurar à experiência literária um lugar próprio no processo formativo.

No caso do Documento Curricular do Tocantins, os dados da pesquisa apontam para a ausência de uma reflexão teórica acerca da identidade cultural do estado e para a falta de um direcionamento sistematizado para o trabalho com o texto literário. Essa lacuna se manifesta tanto na constituição da equipe responsável pela elaboração do documento quanto na maneira

como a literatura é incorporada às orientações curriculares, permanecendo mais nomeada do que efetivamente desenvolvida. Embora o DCT mencione a formação do leitor e a formação do leitor literário como objetos de conhecimento, o documento não explicita percursos metodológicos nem propõe encaminhamentos que sustentem essa formação no cotidiano escolar. Além disso, as diretrizes do eixo Leitura revelam uma concepção que aproxima a literatura dos demais gêneros textuais, priorizando abordagens discursivas e analíticas em detrimento da experiência estética com o texto literário.

Desse modo, ao se considerarem as orientações presentes na BNCC e no DCT, observa-se que o deslocamento da literatura para uma posição subordinada no currículo repercute diretamente nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e ao ensino de literatura na escola. Tal situação pode ser constatada na coleta e produção de dados da pesquisa de campo, na qual se identificou uma concepção de literatura orientada, sobretudo, ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita e à preparação dos estudantes para avaliações externas, bem como a ausência de formação teórica dos professores voltada ao trabalho com textos literários. Esse aspecto não pode ser interpretado como fragilidade do professor, mas como expressão de um percurso formativo marcado por ausências históricas no campo do ensino de literatura, pela insuficiência de políticas de formação continuada e pela permanência de orientações curriculares que não asseguram à literatura um lugar definido na escola.

No que se refere ao PNLD Literário, compreende-se que a política de envio de livros às escolas, embora necessária, não responde, por si só, às demandas da formação do leitor literário. A presença do acervo na escola não garante a realização da leitura de literatura, pois essa possibilidade depende de condições concretas de trabalho, de tempo para o planejamento, de formação docente e do reconhecimento da literatura em sua especificidade artística e cultural. Nessa direção, a democratização da leitura não pode ser compreendida apenas como acesso material ao livro, mas como compromisso com a criação de condições para que a literatura seja compartilhada, lida, discutida e vivida na escola em sua dimensão estética, simbólica e humana. Reafirmar esse horizonte implica defender políticas públicas que reconheçam a literatura como direito cultural e como parte da formação humana dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO é um ato político". Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/caed98a4-b937-4783-b5cd-d6e46da5eb93>. Acesso em 9 nov. 2025
- AGUIAR, Vera. O compromisso de fazer literatura para crianças e jovens. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? com a palavra o educador**. São Paulo: DCL, 2011.
- ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da educação no Brasil**: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos Planos Nacionais de Educação. Orientador: Roberto Antonio Deitos. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4461>. Acesso em: 24 out. 2024.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARAÚJO, Clarice Alves de. **Percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (PROLER), 1992–2012**: análises preliminares. Orientadora: Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2015. Disponível em: <https://dspace.uniube.br:8443/handle/123456789/1028>. Acesso em: 19 out. 2024.
- AUGUSTO Cury. **Augusto Cury – O psiquiatra mais lido do mundo**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://augustocuryinstitucional.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- AVALIAÇÃO e monitoramento do PNLD 2024. [Ministério da Educação]. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/encontros/arquivos/10PrimeiroCiclodeAvaliacaoeMonitoramento.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BATISTA, Patrícia Veronesi. **Agenda 2030 e bibliotecas públicas**: implicações para a formação de leitores. Orientadora: Cleonara Maria Schwartz. 2021. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15348_Disserta%E7%E3o%202021-1_Patr%EDcia%20Veronesi%20Batista_Ficha%20ok.pdf. Acesso em: 17 set.2025

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 2, p. 221–246, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v2i2p221-246. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38232>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembléia Constituinte. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 519, de 20 de maio de 1992**. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 526, de 1º de julho de 1938**. Institui o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-526-1-julho-1938-358396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12166.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960**. Institui a Companhia Nacional do Livro. Brasília, DF: Presidência da República, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-48902-27-agosto-1960-388305-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 51.223, de 22 de agosto de 1961**. Cria no Ministério da Educação e Cultura, o Serviço Nacional de Bibliotecas. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1960-1969/decreto-51223-22-agosto-1961-390882-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.327, de 8 de setembro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5327impresao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018.** Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm#art4 . Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a formação continuada de professores da educação básica pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2024e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2024d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962.** Dispõe sobre a profissão de Bibliotecário e regula o seu exercício. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm . Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9674.htm . Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL):** textos e história (2006-2010). Brasília: Ministério da Cultura, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll/arquivos/96_pnll_textos_e_historia_2006-2010_v1.pdf . Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 13 de maio de 2024**. Define diretrizes orientadoras aos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, para a retomada segura das aulas na Educação Básica e na Educação Superior em razão do estado de calamidade pública causado pelos eventos climáticos no estado do Rio Grande do Sul. Brasília, DF: MEC, 2024h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258111-rcp003-24&category_slug=maio-2024&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica [...]. Brasília, DF: MEC, 2024g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação 02/2018 – CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário**. Brasília, DF: FNDE, 2018b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/EDITAL%20PNLD%202018%20LITERRIO%20-%20V13%20-%20COHER%20-%20FINAL%20-%2027%2003%202018.pdf. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação**. Ensino Fundamental anos finais. Guia Digital - PNLD Literário 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. **Guia digital: PNLD 2020: literário: ensino fundamental anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: edição 66, seção 1, p. 10, Brasília, 6 abr. 2018e. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ensino fundamental – anos finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/etapa-ensino/2020-literario_ensino_fundamental_anos_finais. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 11, de 28 de dezembro de 2022**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 12, de 7 de outubro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2022/resolucao-no-11-de-28-dezembro-de-2022/view>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento e Controle – SIMEC. **SIMEC**. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 23 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Manual instruções para as Secretarias de Educação sobre opções de modelos de escolha do PNLD para as redes de ensino**. Brasília, DF: MEC; FNDE, 2018a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2018/Manual_Modelo_de_Escolha_do_PNLD_secretarias_de_educacao.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006**. [Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)]. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997**. [Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola]. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <https://abrelivros.org.br/site/portaria-no-584-de-28-de-abril-de-1997/>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 01/2022 – CGPLI**: Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Educacionais Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027. Brasília, DF: FNDE, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Modelo de escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, jan. 2024f. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 03/2014 – CGPLI/PNBE 2015**: inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília, DF, MEC/FNDE, 7 mar. 2014a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/Editais/edital_pnbe-2015_consolidado.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2005.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2005**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2005.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-anteriores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-anteriores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2008**. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-anteriores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2010**. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-anteriores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2009**. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-anteriores>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2011**. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/edital_pnbe_2011.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 268, de 22 de março de 2018.** Cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União, Brasília, 23 mar. 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-268-2018-03-22.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI.** Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020_CONSOLIDADO_7_RETIFICACAO.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Financiamento para o subdesenvolvimento: o Brasil e o segundo Consenso de Washington.** São Paulo: FGV, 2010. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/11919/2/Financiamento%20para%20o%20subdesenvolvimento_%20O%20Brasil%20e%20o%20segundo%20consenso%20de%20Washington_P.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leituras e formação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate De Males: 1999: Antonio Candido,** Campinas, SP, p. 81-90, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, José Aparecido Carlos. As Políticas Sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise,** Brasília, DF, 17, p. 17-73, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4135>. Acesso em: 30 out. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** [Tradução: Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

CORREIA, Cintia Chung Marques; DORO, Fernanda Gonçalves. Origem e trajetória do Plano Nacional do Livro e do Material Didático e a relação com o desenvolvimento de formação de leitores. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, v. 1, p. e-208554, 2023. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2023.208554. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/208554>. Acesso em: 20 out. 2024.

COMISSÃO do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED. **Arquivo Histórico do Inep**. Brasília, DF, 16 abr. 2024. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/comissao-do-livro-tecnico-e-do-livro-didatico-colted-3?sf_culture=pt. Acesso em: 20 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME); **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC/UNDIME/CONSED, 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 8 out. 2024.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Revista Voz da Literatura**, Brasília, DF, n. 7, p. 13-18, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV0N6iYu5sHmc/view?pli=1>. Acesso em: 12 out. 2024.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para a educação literária: nem públicas, nem literárias. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). **Literatura na escola**: contextos e práticas em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b. p. 23-38.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 25, n. 42, p. 210–228, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25333>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DIAS, Ana Creliá Dias *et al.* Carta à Associação Brasileira de Literatura Comparada. Comissão Abralic. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/downloads/2023/CARTA-ASSOCIACAO-BRASILEIRA-DE-LITERATURA-COMPARADA.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.

DIAS, Ana Creliá; SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 31, p. 70–81, 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27155>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11749>. Acesso em: 28 out. 2025.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 105-126, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/cy4tDTVnJD6PD3bwCLvTBFn/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

FLORES, Renata Lúcia Baptista. **A política de editais como religião laica: o legado dos governos PT para a formação docente**. Orientadora: Olinda Evangelista. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230947>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GARRALLÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOV.BR. Programa Nacional do Livro Didático – Como funciona. **Gov.BR – Ministério da Educação**. Brasília, DF, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/pnld/como-funciona>. Acesso em: 27 nov. 2024.

GOMES, Lidiane Tavares do Nascimento. **Linhas e entrelinhas do Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL (2003-2018): uma análise sobre a democratização do acesso à leitura**. Orientadora: Ilma de Andrade Barleta. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/handle/123456789/879>. Acesso em: 23 out. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Cidades e Estados – Paraíso do Tocantins, TO. **IBGE**. [S. l.], [2024]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/paraiso-do-tocantins.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

LEAL, Leiva de Figueredo. Leitura e formação de professores. *In*: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 263-265.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDEIROS, Valéria da Silva; ALMEIDA, Núbia Régia; VAS, Braz Batista. Do INL à digitalização de acervos: breve panorama da biblioteca pública no Brasil. **ENTRELETRAS**, Araguaína, TO, v. 5, n. 1, p. 42-61, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1039/597>. Acesso em: 6 nov. 2025.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento. **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 590–621, 2016. DOI: 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 25 maio 2025.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais**. Orientadora: Maria Aparecida Paiva S. dos Santos. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9URGBD>. Acesso em: 20 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Sfw6w7jqDz4nrJpVxLPCFrn/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2025

MORTATTI, Maria do Rosario. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. *Ebook*.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Leitura literária na BNCC: atividade estética como fruição. In: GERHARDT, Ana Flávia Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. revista e ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2022.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. Políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil. **Información, cultura y sociedad**, [S. l.], n. 32, p. 99-111, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/bzwPCxGPDnyNmLr8yt7kDH/>. Acesso em: 20 out. 2024.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **Leitura do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PONTES, Felipe Eversom Camargo; PINTO, Aroldo José Abreu. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. **Revista Alere**, Tangará da Serra, v. 1, p. 251–270, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/4846>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13–23, 2018. DOI: 10.17058/signo.v43i78.12180. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 30 out. 2025

RELATÓRIO linha de base 2018 – PNE. Meta 16 – educação infantil. **PNE em movimento**. [Brasília, DF], 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 3 out. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro. **O discurso da democratização do acesso à leitura nas políticas públicas do estado brasileiro: condições de produção e efeitos de sentido da mercantilização**. Orientador: Roberto Antonio Deitos. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4461>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOBRE mim. **Maria Teresa Maldonado**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://mtmaldonado.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TOCANTINS (Estado). **Resolução nº 024, de 14 de março de 2019**. Aprova o documento curricular da educação infantil e do ensino fundamental, para o Território do Tocantins. Palmas, TO, 2019b. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/19882>. Acesso em: 15 maio. 2024.

TOCANTINS (Estado). Secretaria Estadual de Educação (Seduc). **Documento Curricular Tocantins: Ensino Fundamental: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física**. Palmas, TO: SEDUC, 2019a. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>. Acesso em: 15 maio 2024.

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Sugestões de fomento à leitura e organização da biblioteca escolar**. Palmas, TO: Seduc, [20--]. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/309919>. Acesso em: 30 nov. 2024.

TOCANTINS. Lei n.º 2.859, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública. **Diário Oficial do Estado**: n.º 4.120, Palmas, TO, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/269622/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/busca>. Acesso em: 03 out. 2024.

VALE, Márcia Sepúlvida do; MEDEIROS, Valéria. A literatura nos documentos oficiais da educação básica brasileira. **Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais (NAUS)**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 042–055, 2024. DOI: 10.29073/naus.v7i1.875. Disponível em: <https://revistas.ponteditora.org/index.php/naus/article/view/875>. Acesso em: 18 out. 2024.

VALE, Márcia Sepúlvida do. **Encontros Literários: leitura, literatura e educação básica**. Orientadora: Valéria da Silva Medeiros. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, Programa de Pós-Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura, Araguaína, TO, 2019.

YUNES, Eliana. **Tecendo o leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 8 out. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

APÊNDICE A – EQUIPES TÉCNICAS E DE AVALIADORES DO PNLD LITERÁRIO 2020

Os dados apresentados neste apêndice foram coletados entre os dias 2 e 4 de novembro de 2025, a partir das informações disponibilizadas no Guia do PNLD Literário 2020, documento que apresenta a composição das comissões e da equipe de avaliação do programa. Em seguida, as informações foram complementadas com a consulta aos resumos dos currículos Lattes dos participantes, considerando o conteúdo disponível na Plataforma Lattes nesse período. O levantamento teve como finalidade identificar a titulação acadêmica e as áreas de atuação e pesquisa declaradas pelos integrantes, de modo a sistematizar o perfil formativo dos profissionais envolvidos na elaboração e na avaliação das obras literárias selecionadas pelo programa.

Quadro das equipes técnicas e de avaliadores do PNLD Literário 2020

(continua)

Comissão	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
Técnica	Anderson Carnin http://lattes.cnpq.br/3357536032967630	Doutor em Linguística Aplicada - UNISINOS	Ensino de língua portuguesa em contextos escolares e/ou universitários, com foco especialmente no ensino da produção textual, na formação (inicial ou continuada) de professores/as, em questões relativas ao trabalho e ao desenvolvimento profissional docente, à mobilização/emprego da noção de gêneros de texto em contextos de ensino ou de formação docente, bem como na produção e análise de materiais didáticos.
	Daniela Maria Segabinazi http://lattes.cnpq.br/3948051084706137	Doutora em Letras - UFPB	Literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, literatura brasileira contemporânea e formação de professores
	Sônia Regina Victorino Fachini http://lattes.cnpq.br/0538469427299646	Doutora em Linguística Aplicada - PUC-SP	Experiência na área de Educação, Gestão Educacional, Letras e Linguística, com ênfase em alfabetização e letramento, língua portuguesa, patologias da linguagem e domínio do uso de novas tecnologias no ambiente escolar.

APÊNDICE A - Quadro das equipes técnicas e de avaliadores do PNLD Literário 2020

(continua)

Comissão	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
Coord. Pedagógica	Cláudia Leite Brandão http://lattes.cnpq.br/4921931029963750	Doutora em Educação UNESP	Formação de professoras (es) e nas temáticas de leitura, literatura, alfabetização.
	Flávia Brocchetto Ramos http://lattes.cnpq.br/1742135960263892	Doutora em Letras PUCRS	Atua na docência em nível de graduação, em especial, no Curso de Letras, Pedagogia e Biblioteconomia, com disciplinas relacionadas à literatura, à leitura e à prática docente.
	Rita de Cássia Silva Dionísio Santos http://lattes.cnpq.br/0886864680892636	Doutora em Literatura UnB	História de mulheres escritoras; Literatura de autoria feminina; Literatura Infantil e Juvenil; Crítica Literária; Literatura Brasileira; Leitura do texto literário; Formação do leitor; Literatura, ensino e formação docente; Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa
Coord. Adjunta	Amaya Obata Mourião de Almeida Prado http://lattes.cnpq.br/3756909312556799	Doutora em Letras Mackenzie	Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente em: Literatura infanto-juvenil, Formação de Leitor Literário e Literaturas de Língua Espanhola
	Célia Abicalil Belmiro http://lattes.cnpq.br/2365720632608594	Doutora em Educação UFF	Literatura infantil, com publicações de artigos e capítulos de livros sobre ilustrados para crianças e jovens leitores, literatura infantil e mídia e literatura infantil e a contemporaneidade, bem como sobre o desenvolvimento de competência literária do professor.
	Elcimar Simão Martins http://lattes.cnpq.br/6354389593320758	Doutor em Educação Brasileira - UFC	Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE).

APÊNDICE A - Quadro das equipes técnicas e de avaliadores do PNLD Literário 2020

(continua)

Comissão	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
Coord. Adjunta	Elcimar Simão Martins http://lattes.cnpq.br/6354389593320758	Doutor em Educação Brasileira - UFC	Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE).
	Fábio Figueiredo Camargo http://lattes.cnpq.br/1607535412134196	Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa PUC Minas	Literatura, práticas de leitura, prática docente, teoria da literatura e representação, literatura infanto-juvenil e literatura e homoerotismo; literatura LGBTQIA e direitos humanos.
	Fernando Rodrigues de Oliveira http://lattes.cnpq.br/7112621592674917	Doutor em Educação UNESP/UNIFESP	Literatura infantil e juvenil; Ensino de Literatura; Ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização, Leitura e Escrita; Livro, edições didáticas e impressos.
	Flávia Martins Malaquias http://lattes.cnpq.br/8417923169930013	Doutora em Letras UFMS, (2024) Obs: Participou da Comissão como Mestra em Letras	Língua Portuguesa e Literatura (brasileira, infantil e juvenil), leitura literária e formação de leitores, análise e avaliação de materiais didáticos e literários, formação continuada de gestores e professores, políticas públicas educacionais e educação a distância.
	Gisele Maria Souza Barachati https://lattes.cnpq.br/2415392342053243	Doutora em Letras MACKENZIE (2020) Obs: Participou da Comissão como Mestra em linguística aplicada	Atua nas linhas de pesquisa "Formação de Professores de línguas"; Projeto de Pesquisa "Transposição didática da noção de Sistema Literário para a formação docente, análise de materiais didáticos e elaboração de atividades significativas de leitura literária".
	Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva http://lattes.cnpq.br/9978717083483426	Doutora em Literatura e Práticas Sociais UnB	Ensino de língua portuguesa e inglesa, literatura brasileira e metodologia de pesquisa científica, pesquisa e crítica em literatura brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e sociedade, grupos marginalizados e representação, literatura e loucura, literatura e ensino.

APÊNDICE A - Quadro das equipes técnicas e de avaliadores do PNLD Literário 2020

(conclusão)

Comissão	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
Coord. Adjunta	Lia Cupertino Duarte Albino — Lattes: http://lattes.cnpq.br/0623422019759994	Doutora em Letras UNESP	Literatura infanto-juvenil, Monteiro Lobato, tecnologia, gestão educacional, humor e língua portuguesa
	Mariana Passos Ramalhete Guerra http://lattes.cnpq.br/5970771373978559	Doutora em Educação UFES (2019) Obs: Participou da Comissão como Mestra em educação	Literaturas infantil e juvenil, leitura literária, educação literária, ensino de literatura, formação de professores de língua portuguesa e políticas públicas educacionais.
	Marli Cristina Tasca Marangoni http://lattes.cnpq.br/4549042852032510	Doutora em Letras UCS	Leitura, Literatura, Poesia e mediação.
	Ricardo Correia Miguez http://lattes.cnpq.br/2451011046370792	Doutor em Letras UFF	Leciona e coordena programas de Pós-graduação nas áreas de Estudos Literários, Língua Inglesa, Neurolinguística e Educação.
	Rosani Úrsula Ketzer Umbach http://lattes.cnpq.br/5773862679226891	Doutora em Literatura Freie Universität Berlin	Experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: ficção e história, cultura, memória e identidade, autoritarismo e repressão, narrativas (auto) biográficas.
	Sharlene Davantel Valarini http://lattes.cnpq.br/3697774393277516	Doutora em Letras UEM	Desenvolve projetos pedagógicos voluntários em que reúne as experiências obtidas na área da Leitura, da Leitura Literária e da Prática de Ensino com áreas sociais.
	Verônica Maria de Araújo Pontes http://lattes.cnpq.br/5868116609416027	Doutorado em Educação - UNICAMP Doutorado em Estudos da Criança - IEC- Universidade do Minho, UMINHO/ Portugal.	Membro do grupo de pesquisa internacional: Leitura, Literatura Infantil e Educação Literária do Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
1	Alexandra Santos Pinheiro http://lattes.cnpq.br/9511220028923806	Doutora em Teoria e História Literária - UNICAMP	Literatura e gênero; História da Leitura e Literatura e mediação literária.
2	Alexandre Xavier Lima http://lattes.cnpq.br/0974650011740301	Doutor em Letras UERJ	Crítica Textual, Historiografia Linguística, Linguística Histórica e Ensino.
3	Ana Cláudia e Silva Fidélis http://lattes.cnpq.br/3957200431902908	Doutora em Linguística Aplicada - UNICAMP	Docente das disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e de Leitura e Interpretação de textos da Faculdade de Biblioteconomia na mesma instituição. Coordenadora do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID PUC-Campinas).
4	Ana Lúcia Espíndola http://lattes.cnpq.br/8030479471935451	Doutora em Educação USP	Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Social e ao Doutorado em Letras na UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Periferias Urbanas, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento e leitura em meios populares.
5	Berta Lúcia Tagliari Feba http://lattes.cnpq.br/1737125485161566	Doutora em Letras Universidade Estadual de Maringá	Literatura, Literatura Infantil e Juvenil, Redação, Formação do Leitor, Formação docente, Leitura e Produção de Textos
6	Carlos Batista Bach http://lattes.cnpq.br/0676856664862983	Doutor em Letras UFRGS	Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, literatura, linguística, gêneros textuais, literatura angolana, leitura literária e memória

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
7	Cristiane Maria Megid http://lattes.cnpq.br/7234909042177128	Doutora em Linguística Aplicada - UNICAMP	Análise do discurso, mídia, ensino de língua portuguesa como língua materna e materiais didáticos multimídia
8	Cristiane Maria Schnack http://lattes.cnpq.br/6839627123285556	Doutora em Linguística Aplicada - UNISINOS	Atua, desde 2020, na coordenação dos processos de avaliação de curso de graduação no âmbito dos SINAES. Além disso, atua no desenvolvimento e implementação de currículos bilíngues e formação de professores
9	Deusa Castro Barros http://lattes.cnpq.br/1661067341951349	Doutora em Literatura UnB	Leitura literária, leitura e ensino, mediação de leitura, leitura de poesia, literatura e sociedade.
10	Ellen de Sousa Gonzaga Currículo Lattes não encontrado	Doutora em Literatura (Dados da Comissão)	
11	Fabiana Aparecida de Moraes http://lattes.cnpq.br/0115762288590475	Doutora em Educação UNICAMP	Educação Infantil, Dificuldades de Aprendizagem, Formação de Professores, Processos de ensino e aprendizagem
12	Fabiana de Amorim Marcello http://lattes.cnpq.br/3635060565287453	Doutora em Educação UFRGS	Conceitos de infância e/ou imagem, em seus múltiplos desdobramentos (cinema, artes visuais, mídia)
13	Flávio Pereira Camargo http://lattes.cnpq.br/5015485726957185	Doutor em Letras e Linguística UFG	Literatura e estudos culturais; estudos de gênero (gender) interseccionados com raça e classe; feminismo negro; literatura, homoerotismo e teoria queer; estudos LGBTQIA+ na literatura; gêneros e sexualidades dissidentes na literatura e em outras artes.

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
14	Francisco Fábio P. de Vasconcelos http://lattes.cnpq.br/4171065825301331	Doutor em Letras e Linguística UFAL	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
15	Geisa Magela Veloso http://lattes.cnpq.br/1077322100628342	Doutora em Educação UFMG	Alfabetização, Letramento e História das Práticas de Leitura e Escrita; a Linguagem na Educação Infantil, na Alfabetização e no Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental
16	Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia http://lattes.cnpq.br/4510961069193969	Doutora em Letras UFRGS	Texto, discurso e história das ideias linguísticas.
17	Ivo da Costa do Rosário http://lattes.cnpq.br/3573087642345531	Doutor em Letras UFF e UFRJ	Funcionalismo, construcionalização, mudanças construcionais, morfossintaxe, conexão de cláusulas e conectivos.
18	João Paulo da Silva Fernandes http://lattes.cnpq.br/8139141109872642	Doutor em Letras UFPB	Atua na área de Letras, com ênfase em Comunicação e Expressão em interface aos objetos culturais que atribuem ao leitor o protagonista na fala. Outras intersecções com a linguagem são estabelecidas através das Literaturas de Língua Portuguesa, especialmente em estudos teórico-metodológicos, nos quais se evidenciam vozes femininas e ressonâncias da Cultura Popular. Desenvolve pesquisas acerca da formação de professores e mediação de leitura literária.
19	Jonas Alves da Silva Junior Currículo Lattes não encontrado	Doutor em Educação (Dados da Comissão)	
20	Katya Queiroz Alencar http://lattes.cnpq.br/4594664192555100	Doutora em Literatura de Língua Portuguesa PUC Minas	Estudos Literários e Linguísticos

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
21	Lovani Volmer http://lattes.cnpq.br/3473440605906520	Doutora em Letras UCS/Uniritter	Letramento e alfabetização; leitura e alfabetização; leitura e formação do leitor; leitura do texto literário no contexto escolar.
22	Luziane Patrício Siqueira Rodrigues http://lattes.cnpq.br/0959858027601505	Doutora em Educação UERJ	Exerce a função de diretora, na UMEI Regina Leite Garcia
23	Marli Silva Froés http://lattes.cnpq.br/6891369331016361	Doutora em LETRAS: Estudos Literários - UFJF	Autoria, escritura, literatura, literatura brasileira, Clarice Lispector, Crítica Literária, Literatura afrobrasileira, Literatura e Filosofia, poesia, Desconstrução, Análise do Discurso e discurso literário, Oralitura, Literatura afro e afrodescendente
24	Maxcuny Alves Neves http://lattes.cnpq.br/9179195020548648	Doutora em Literatura UnB	Literatura brasileira, literatura portuguesa, língua portuguesa, escrita criativa e escrita acadêmica, também atuou como apoio literário e apoio didático.
25	Nancy Rita Ferreira Vieira http://lattes.cnpq.br/8056790251297537	Doutora em Letras e Linguística UFBA	Letras e Cultura, com ênfase em Literatura Brasileira, Crítica Feminista, Literatura Baiana, Literatura Infanto-juvenil.
26	Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira http://lattes.cnpq.br/1934531868783088	Doutora em Letras UNESP	Estudos de gênero, literatura brasileira, universo feminino, Estudos Culturais e autoria feminina na literatura, arte e mídia.
27	Nubea Rodrigues Xavier http://lattes.cnpq.br/0929086512880572	Doutora em Educação UFGD	Educação das relações étnico-raciais, com ações de divulgação de conhecimentos produzidos por negros/as afro-brasileiros e da diáspora e africanos e mapeando/encaminhando providências para os casos de racismo e discriminações correlatas, praticados no ambiente acadêmico.
28	Renata Junqueira de Souza http://lattes.cnpq.br/9778200016779533	Doutora em Letras UNESP	Leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, poesia e ensino, formação de professores, leitura literária.

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
29	Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz http://lattes.cnpq.br/7687097595624751	Doutora em Letras e Literatura - UEM	Pesquisadora das temáticas relacionadas às questões de Gênero, aos estudos da Poética do Silêncio, à literatura contemporânea de autoria feminina e à literatura afro-brasileira produzida por mulheres negras.
30	Sandra Mara Moraes Lima http://lattes.cnpq.br/1759229357132295	Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - PUC/SP	Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, Gênero discursivo, Sujeito, Discurso e vozes discursivas.
31	Silvana Silva http://lattes.cnpq.br/4261842302676319	Doutora em Letras UFRGS	Teoria da Linguagem e da Enunciação de Émile Benveniste; Teoria da Linguagem de Roman Jakobson; Semiologia de Roland Barthes; epistemologia da linguística; historiografia da linguística; linguística histórica; produção de textos; educação linguística
32	Socorro de Fátima Pacífico Barbosa http://lattes.cnpq.br/1775931802554481	Doutora em Literatura Brasileira - USP	História cultural luso-brasileira dos séculos XVIII e XIX; jornais e periódicos luso-brasileiros dos séculos XVIII e XIX e história da leitura
33	Ana Patrícia Sá Martins http://lattes.cnpq.br/2681466182017831	Doutora em Linguística Aplicada – UNISINOS (2020) Obs: Participou na Comissão como Mestra em Educação	Coordena pesquisas na graduação e na pós-graduação, dedicando-se, principalmente, aos temas: Formação inicial e continuada de professores; Interculturalidade e Decolonialidade na formação docente; e Multiletramentos e Tecnologias digitais no ensino.

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(continua)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
34	Ane Cibele Palma http://lattes.cnpq.br/8283424709719464	Doutorado em linguística Aplicada – UFPR (2021) Obs: Participou na Comissão como Mestra em Letras	Docente da Universidade Federal do Paraná, do DELEM, Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas.
35	Angela Maria Parreira Ramos http://lattes.cnpq.br/2753107530725256	Mestra em Educação UNIRIO	Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/ Professora Regente de Sala de Leitura (SME/RJ).
36	Anilda de Fátima Piva dos Santos http://lattes.cnpq.br/6700260831316540	Mestra em Letras USP	Não apresenta pesquisas e sim a atuação como docente de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II e Médio e experiência profissional.
37	Carla Roberta Sasset Zanette http://lattes.cnpq.br/5455465231795131	Doutora em Educação UCS (2019) Obs: Participou na Comissão como Mestra em Educação	Não apresenta pesquisas e sim a atuação como docente de Língua Portuguesa e Inglesa para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul
38	Carlos Valmir do Nascimento http://lattes.cnpq.br/6252355438829970	Mestre em Letras UEPB	Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa
39	Edilene Eras http://lattes.cnpq.br/7651089816609857	Mestra em Educação e Linguagem - UFMG	Estudo e pesquisa: Formação de professores; Educação Integral e Integrada; Leitura, produção e revisão de textos; Alfabetização e Letramento; Letramento Literário, e Educação a Distância

APÊNDICE A - Comissão de avaliadores PNLD Literário 2020

(conclusão)

	Nome	Titulação	Área de atuação/pesquisa
40	Erika Rodrigues Corrêa http://lattes.cnpq.br/0237911130792456	Mestra em Letras UERJ	Teoria literária, literatura portuguesa, tragédia, pensamento especulativo, Fausto, sertão e João Guimarães Rosa
41	Giselia Oliveira de Sá Neves http://lattes.cnpq.br/3452633488741167	Mestra em Educação Centro Universitário Braz Cubas, Braz Cubas, Brasil.	Professora alfabetizadora com experiências na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, ensino-aprendizagem, métodos e teorias de alfabetização, avaliação do processo de aprendizagem nas séries iniciais, formação de professores alfabetizadores.
42	Ingrid Zanata Riguetto http://lattes.cnpq.br/8982967157528812	Doutora em Letras UNESP (2020) Obs: Participou na Comissão como Mestra em Letras	Análise e compreensão das relações entre a História e a Literatura
43	Isabel Cristina Campos Cunha http://lattes.cnpq.br/8057919335529510	Mestra em Letras UNESP	Leitura e produção de texto.

APÊNDICE B – PERFIL FORMATIVO DA EQUIPE RESPONSÁVEL PELO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS

Os dados apresentados neste apêndice foram coletados entre os dias 3 e 5 de novembro de 2025, com base nas informações disponibilizadas no Documento Curricular do Tocantins, referente à área de Linguagens do ensino fundamental, que apresenta a composição da equipe responsável pelo componente de Língua Portuguesa. Posteriormente, as informações foram complementadas por meio da consulta aos resumos dos currículos Lattes dos participantes, considerando o conteúdo disponível na Plataforma Lattes no mesmo período. O levantamento teve como finalidade identificar o perfil formativo dos profissionais envolvidos na elaboração das diretrizes curriculares e verificar o vínculo das formações e atuações com o campo da literatura, considerando o contexto de produção do DCT voltado aos anos finais do ensino fundamental.

Nº	Nome	Formação acadêmica	Área de atuação
	Redatora responsável pela equipe: Roseli Bitzcof de Moura http://lattes.cnpq.br/3335259967910066	Graduada em Teatro e Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas com Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia Clínica e Mestrado em Letras UFT (2021).	Trabalha como técnica na Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, desenvolvendo trabalhos referentes à formação continuada de professores de 1 ao 5 Ano e Anos Finais do Ensino Fundamental e participa do projeto de pesquisa: A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem (UFT).
1	Alderina C. Veloso	—	—
2	Alemir Ribeiro dos Santos Lopes	—	—
3	Alexsandro Pereira de Oliveira http://lattes.cnpq.br/5765497323966321	Graduado em Pedagogia com Especialização <i>lato sensu</i> em Gestão Pública e Gestão, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar	Atua principalmente nos seguintes temas: Tecnologias da Informação e Comunicação, Comunicação audiovisual no ensino, Currículo, Epistemologia e Questões Contemporâneas, Estado e Políticas Públicas Educativas, Formação, Diversidade, sexualidade, pós-currículo e Tecnologias Digitais.
4	Anaritonía R.M.M. Palmas	—	—

APÊNDICE B – Perfil formativo da equipe responsável pelo componente de Língua Portuguesa do Documento Curricular do Tocantins

(continua)

Nº	Nome	Formação acadêmica	Área de atuação
5	Ane Lise Capitanio Batista Furlan http://lattes.cnpq.br/2064014251925335	Graduada em Letras: Português/Inglês com Mestrado em Letras PUC Goiás	Servidora efetiva da Sec. de Educação do Estado do Tocantins e docente da UNIRG. Escritora e artesã, também pesquisa a Literatura Tocantinense como forma de contribuir com os estudos regionais.
6	Antônio José da Silva	—	—
7	Carmem Lucia Batista Coelho Ranzi http://lattes.cnpq.br/5564862847558841	Graduada em Pedagogia com Especialização <i>lato sensu</i> em Planejamento Educacional e em Gestão Escolar e Metodologias de Ensino em Linguagem - Língua Portuguesa, Artes e Educação Física	Experiência na área de Educação, ênfase em Metodologias e Técnicas do Ensino Fundamental.
8	Caroline Nelson	—	—
9	Daiana Paulino da Silva http://lattes.cnpq.br/2468464851543293	Graduada em Geografia com Especialização <i>lato sensu</i> em Metodologia do ensino de História e Geografia	Atuou como mediadora do programa Novo Mais Educação na Disciplina de Matemática, para alunos do ensino fundamental I, Participou do PIBID Sub-projeto de Geografia da Universidade Federal do Tocantins. Atuou como Professora da Educação básica, ensino fundamental I em 2018.
10	Desirê Bonesso Andriollo	—	—
11	Doracy Pereira dos Santos Costa	—	—
12	Edivan Rodrigues de Oliveira	—	—

APÊNDICE B – Perfil formativo da equipe responsável pelo componente de Língua Portuguesa do Documento Curricular do Tocantins

(continua)

Nº	Nome	Formação acadêmica	Área de atuação
13	Elizama Mauricio de Paiva Santos	—	—
14	Eliziane de Paula Silveira http://lattes.cnpq.br/5330430592299224	Graduada em Letras: Português e Inglês com Mestrado em Educação UFT (2022)	Atua na área da Educação, com foco em ensino de Língua Portuguesa, leitura, escrita, currículo e formação de professores.
15	Fabírcia Ferreira da Silva http://lattes.cnpq.br/9491148712321714	Graduada em Letras com Especialização <i>lato sensu</i> em Língua Portuguesa	Professora de Língua Portuguesa e Redação e assessora de Linguagens códigos e suas tecnologias na Diretoria Regional de Araguatins.
16	Fátima Aparecida Borges Alves http://lattes.cnpq.br/5839186066631705	Graduada em Pedagogia com Mestrado em Letras (UFT/2022)	Professora da Rede Municipal de Ensino de Palmas.
17	Gilvana Wércia F. S. Pereira	—	—
18	Gleicimara Alves de A. e Silva	—	—
19	Iranecide B. Taveira de Sousa	—	—
20	Julimaria Barbosa Conceição http://lattes.cnpq.br/1451117125323802	Graduada em Pedagogia com Especialização <i>lato sensu</i> em Formação Continuada e Educação a Distância e em Psicopedagogia	Professora da educação básica da Secretaria da Educação e Cultura lotada como técnica da Diretoria de Apoio Escolar.
21	Kerly Tatiane Sobota http://lattes.cnpq.br/5089439702019195	Graduada em Pedagogia com Especialização <i>lato sensu</i> em gestão escolar.	Sua atuação tem se voltado especialmente para o fortalecimento de políticas públicas educacionais, com ênfase na garantia do direito à educação e na ampliação do acesso e permanência dos estudantes na escola.
22	Kleide N. R. Rodrigues	—	—

APÊNDICE B – Perfil formativo da equipe responsável pelo componente de Língua Portuguesa do Documento Curricular do Tocantins

(continua)

Nº	Nome	Formação acadêmica	Área de atuação
23	Lays Aires Rodrigues	—	—
24	Luciana Flávia Moreira Ferreira http://lattes.cnpq.br/2019297335965155	Graduada em Letras com Especialização <i>lato sensu</i> em Língua Portuguesa e Literatura	Técnica de gestão de pessoal/RH local
25	Marcia Cardoso Barbosa	—	—
26	Maria Antonia Almeida Costa Andrade http://lattes.cnpq.br/4163331840302587	Graduada em Letras com Especialização <i>lato sensu</i> em Cultura e Cidadania e em História da África e cultura do negro no Brasil	Realiza pesquisa sobre a importância da formação de professores na implementação da BNCC.
27	Maria das Graças Pereira de Sá Alves http://lattes.cnpq.br/6868757659959583	Graduada em Letras	Professora da secretaria municipal de educação de Palmas. Tem experiência na área de educação.
28	Maria do Rosário Dias Rodrigues http://lattes.cnpq.br/7093698204165848	Graduada em Pedagogia com Especialização <i>lato sensu</i> em Psicopedagogia e em Docência do Ensino Superior	Formadora da Rede Colaboração Tocantins e formadora CIEDS no PVE - Parceria pela Valorização da Educação, projeto do Instituto Votorantim e BNDES.
29	Maria Edivângela da Silva http://lattes.cnpq.br/3685411157548028	Graduada em Letras com Especialização <i>lato sensu</i> em Ensino de Língua Portuguesa	Experiência docente na área de Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas na Educação Básica e no Ensino Superior.
30	Maria Magvone Sousa Costa	—	—
31	Mariana Castro Cavalcante Lima Silva http://lattes.cnpq.br/1469534420957317	Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas com Especialização <i>lato sensu</i> em Letras com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa	Professora de educação básica, com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ministra formações a professores da educação básica, especialmente a respeito de avaliação da aprendizagem e avaliações externas.

APÊNDICE B – Perfil formativo da equipe responsável pelo componente de Língua Portuguesa do Documento Curricular do Tocantins

(continua)

Nº	Nome	Formação acadêmica	Área de atuação
32	Michele Cristina Tomaz http://lattes.cnpq.br/6120294951043840	Graduada em Letras: Português e Inglês com Especialização <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar com Ênfase na Direção, Coordenação, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e em Linguagem, Letramento e Cibercultura na Educação Básica	Assessora de Currículo de Linguagens, Formação e Avaliação de Linguagens SRE/Arraias.
33	Nadia Caroline Barbosa http://lattes.cnpq.br/0418247349302838	Graduada em Letras com Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde. UFT (2024)	Professora da rede estadual de ensino do Tocantins e pesquisadora na área da Educação, com foco em Pensamento Computacional, Inovação Pedagógica e criação de artefatos desplugados adaptados para estudantes com deficiência visual.
34	Regina Aparecida Schmidt Valentino	—	—
35	Ruth Holanda da Silva	—	—
36	Sádia Maria Soares Rocha http://lattes.cnpq.br/5434857588505407	Graduada em Letras com Mestrado em Educação pela UFT	Professora da Rede Estadual de Educação do Tocantins, com atividades voltadas para Currículo e Formação de Professores de Língua Portuguesa, orientações em Gestão Educacional e Pedagógica.
37	Seila Alves Pugas http://lattes.cnpq.br/2607812889241792	Graduada em Pedagogia com Mestrado em Educação UFT	Atua na área de educação com ênfase em aprendizagem, alfabetização, letramento, numeramento matemático, formação continuada de professores/gestores, gestão escolar e mobilização social.
38	Suely Maria T. de Jesus	—	—
39	Úrsula Raquel Ramos Jubé http://lattes.cnpq.br/5943481056155950	Graduada em Letras com Mestrado em Psicologia.	Atua na Comissão de Sindicância no Núcleo de Assuntos Disciplinares da Secretária de Estado da Educação- Palmas/TO.

APÊNDICE C – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 1: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE PARAÍSO DO TOCANTINS

Questionário referente à pesquisa “Políticas públicas para o livro e a leitura: uma análise do PNLN Literário 2020 e 2024 desde a publicação a sua execução na escola”, realizada pela Doutoranda, Márcia Sepúlveda do Vale.

SEÇÃO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (perguntas 1 e 2)

1. Informe a sua formação acadêmica – graduação e pós-graduação (se houver).

2. Informe a sua área de atuação na Superintendência Regional de Ensino de Paraíso.

SEÇÃO 2: SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR (perguntas 3 a 7)

3. Quantas escolas da rede pública de Paraíso do Tocantins ofertam as séries finais do ensino fundamental?

4. Há previsão do estudo de literatura no currículo do 6º ao 9º ano, incluindo a leitura e escrita literária?

5. Qual é o quantitativo de professores que atuam na disciplina de língua portuguesa/literatura nos anos finais do ensino fundamental?

6. Qual é a formação mínima exigida para os professores que atuam com a disciplina de língua portuguesa/literatura nesse segmento de ensino?

7. Você possui autonomia para propor mudanças no currículo? Caso a resposta seja afirmativa, como ocorre esse processo?

APÊNDICE D – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 2: SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE PARAÍSO DO TOCANTINS E SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS

Questionário referente à pesquisa “Políticas públicas para o livro e a leitura: uma análise do PNLD Literário 2020 e 2024 desde a publicação a sua execução na escola”, realizada pela Doutoranda, Márcia Sepúlveda do Vale.

SEÇÃO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (perguntas 1 e 2)

1. Informe a sua formação acadêmica – graduação e pós-graduação (se houver).

2. Informe a sua área de atuação na SRE-Paraíso/SEDUC.

SEÇÃO 2: SOBRE O PNLD LITERÁRIO 2020 (perguntas 3 a 7)

3. Como ocorreu o processo de seleção do PNLD Literário 2020?

4. Quais foram os critérios utilizados pelas escolas?

5. Qual a área de atuação do(a) profissional responsável pela seleção das obras?

6. Quais foram os materiais disponibilizados para a escolha das obras?

7. A Secretaria faz alguma orientação para as escolas em relação ao trabalho com os livros recebidos pelo programa? Caso a resposta seja positiva, explique.

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE E – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 3: PROFESSORES

Questionário referente à pesquisa “Políticas públicas para o livro e a leitura: uma análise do PNL D Literário 2020 e 2024 desde a publicação a sua execução na escola”, realizada pela Doutoranda, Márcia Sepúlveda do Vale.

SEÇÃO 1: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES (perguntas 1 e 2)

1. Informe a sua formação acadêmica – graduação e pós-graduação (se houver).

2. Para qual(ais) disciplina(s) você ministra aula(s)?

3. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

4. Qual é a sua jornada de trabalho semanal? Há a necessidade de deslocamento entre escolas para o cumprimento da carga horária

SEÇÃO 2: SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA (perguntas 5 a 8)

5. Você acha importante ler literatura na sala de aula? Se sim, por quê?

6. Você se sente preparado para mediar a leitura literária em sala de aula? Explique.

7. O perfil dos alunos que você atende evidencia experiência com a leitura literária?

8. O que você entende que falta para que a literatura circule de maneira sistemática na escola?

SEÇÃO 3: SOBRE O PNLD LITERÁRIO (perguntas 9 e 10)

9. Você conhece o PNLD Literário?

Sim Não

10. Você participou do processo de escolha do PNLD Literário 2020?

Sim Não

SEÇÃO 4: SOBRE A SELEÇÃO DO PNLD LITERÁRIO 2020 (perguntas 11 a 19)

11. Como ocorreu o processo de seleção das obras do PNLD Literário 2020?

12. Qual(ais) material(is) você teve acesso para a escolha das obras?

13. Você recebeu um cronograma de avaliação das obras do PNLD Literário com tempo hábil de execução dentro da sua rotina de trabalho?

14. Quais os critérios foram adotados para a seleção das obras?

15. Você foi comunicado(a) sobre a chegada dos livros?

Sim Não

16. Os livros recebidos estavam de acordo com as escolhas?

Sim Não

17. Você utilizou os livros do PNLD Literário 2020 nas suas aulas?

Sim Não

18. Se a resposta anterior for sim, como foi o trabalho desenvolvido com os livros recebidos pelo programa?

19. Você achou importante a abordagem dessas obras na escola? Por quê?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA: UMA ANÁLISE DO PNLD LITERÁRIO 2020 E 2024 DESDE A PUBLICAÇÃO DO EDITAL À SUA EXECUÇÃO NA ESCOLA.

Pesquisador: Márcia Sepúlveda do Vale

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68201123.2.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.154.429

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa busca investigar as políticas públicas para o livro e a leitura no âmbito nacional, com recorte no PNLD - Obras literárias 2020 e 2024. O estudo envolve a análise do edital do programa, o processo de escolha feito pelas escolas e a sua aplicação e, propõe espaços de diálogo e trocas entre os professores sobre o trabalho que realizam com os livros recebidos, através de uma proposta de intervenção com vistas à mediação de leitura. A pesquisa permitirá conhecer os principais problemas e acertos encontrados pelos professores na execução da política pública, podendo assim sugerir ações que contribuam para a sua melhoria. Metodologicamente a pesquisa terá abordagem qualitativa e terá como corpus de análise as escolas públicas de ensino fundamental, séries finais (6º ao 9º ano), da cidade de Paraíso do Tocantins-TO. A coleta de dados será feita a partir de: (1) questionário direcionado à Diretoria Regional de Ensino de Paraíso e, posteriormente, aos professores; (2) observação e análise documental do PNLD - Obras literárias recebido pelas escolas; (3) formação continuada de professores, por meio de encontros de leitura literária e mediação; (4) análise de dados. Pretende-se iniciar a pesquisa em agosto de 2023, com previsão de término em agosto de 2025.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.154.429

Investigar as políticas públicas para o livro e a leitura no âmbito nacional, com recorte na aplicabilidade do PNLD - Obras literárias 2020 e 2024.

Objetivos Específicos

- Análise bibliográfica dos editais do PNLD - Obras literárias 2020 e 2024;
- Análise do processo de escolha do PNLD - Obras literárias nas escolas de Paraíso do Tocantins;
- Análise do trabalho desenvolvido com o PNLD - Obras literárias nas Escolas de Paraíso do Tocantins;
- Promoção de ações que visem a formação de mediadores de leitura a partir das obras recebidas pelo PNLD - Obras literárias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos são: - Invasão de privacidade: o professor/servidor pode sentir sua privacidade invadida ao ter que responder questões pessoais, para que isso não aconteça será garantido a preservação de sua imagem e o sigilo de suas respostas;- Divulgação de dados confidenciais: o professor/servidor pode ter o receio de ter suas respostas divulgadas, passando a ser conhecido por outros. Para que isto não aconteça, apenas o pesquisador terá acesso aos registros e caso seja necessário utilizar excertos das falas os mesmos não serão identificados, sendo utilizados pseudônimos;- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado: o professor/servidor pode ter receio quanto a aceitação ou não de suas respostas, podendo ser discriminado. Para que isso não aconteça, primeiramente não existirá identificação, os dados serão tabulados e analisados de forma conjunta o que não permite que sejam identificados os que responderam; - Tempo: professor/servidor pode ter seu tempo gasto indevidamente. Para que isso não ocorra, os encontros serão realizados em períodos escolhidos pelos professores/servidores, de acordo com sua disponibilidade e aceitação.

Benefícios:

Os benefícios diretos da pesquisa são para os participantes e para as escolas do município, pois poderá influir na prática docente a partir das ações de formação continuada decorrente da pesquisa; e, indiretamente, para a melhoria da política pública, com a divulgação de dados que mostram como tem sido a sua aplicabilidade.

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.154.429

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora contemplou as solicitações do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2086475.pdf	30/05/2023 16:31:46		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	30/05/2023 16:30:45	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	30/05/2023 16:28:52	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Formacao_de_professores.pdf	30/05/2023 15:57:57	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	30/05/2023 15:56:30	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DRE.pdf	30/05/2023 15:54:39	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Outros	Questionarios_coleta_de_dados.pdf	24/02/2023 19:26:21	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Outros	Carta_apresentacao.pdf	24/02/2023 19:23:37	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientadora.pdf	24/02/2023 19:18:31	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Anuencia.pdf	24/02/2023 19:16:57	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinado.pdf	23/02/2023 16:32:20	Márcia Sepúlveda do Vale	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 6.154.429

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 30 de Junho de 2023

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3229-4023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

ANEXO A – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DO PNBE 2015

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA PNBE 2015

ANEXO IV CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO

INTRODUÇÃO

As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2015 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas, também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca.

O que se espera dessas obras é que elas ofereçam subsídios para a formação de leitores autônomos, apreciadores das várias possibilidades de leitura que um texto literário pode oferecer. É objetivo do PNBE 2015 que os alunos possam apropriar-se de práticas de leitura e escrita de forma a interagir com a cultura letrada disseminada socialmente, promovendo o pleno exercício da cidadania.

1. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os acervos serão compostos por obras de diferentes tipos e gêneros literários de forma a fornecer aos leitores um panorama da literatura brasileira e estrangeira.

A qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses do público-alvo, a representatividade das obras e os aspectos gráficos serão considerados critérios para a seleção de uma determinada obra.

Assim sendo, a avaliação recairá sobre os seguintes aspectos:

1.1. Qualidade do texto

Os textos literários devem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição estética. Para tanto, serão avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem. Serão objeto de avaliação a exploração de recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem ao público pretendido; a coerência e a consistência da narrativa; a ambientação; a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal; o desenvolvimento do tema em harmonia com os recursos narrativos. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se referem à exploração dos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética. No caso das traduções, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.

No caso das histórias em quadrinhos será considerada como critério preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

Não serão selecionadas obras que apresentem clichês ou estereótipos saturados.

1.2. Adequação temática

Serão selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Essas obras deverão estar adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos do ensino fundamental – anos finais e do ensino médio. Entre outras características, serão observadas a capacidade de motivar a leitura; a exploração artística dos temas; o potencial para propiciar uma experiência significativa de leitura – autônoma ou mediada pelo professor – e para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

No caso das obras em verso, essas deverão propiciar a interação lúdica na linguagem poética.

Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente opinião/comportamento do leitor, mas, ao contrário, deverão proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando o leitor a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos.

Não serão selecionadas obras que apresentem moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Da mesma forma, não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso.

1.3. Projeto gráfico

O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, ilustrações, textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico-editorial e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público a que se destina, e com informações relevantes e consistentes. Não serão selecionadas obras que apresentem erros crassos de revisão e/ou impressão.

ANEXO B – CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS OBRAS DO PNLD LITERÁRIO 2020

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI

PNLD 2020

ANEXO IV

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Introdução

As obras literárias para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto as de língua portuguesa quanto as de língua inglesa, deverão potencializar entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, proporcionando o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da sua dimensão estética.

Especialmente no caso da língua portuguesa, a literatura deverá contribuir para a continuidade da formação dos estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa etapa de ensino, devem ser formados *leitores-fruidores* capazes de “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p. 154). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do *leitor-fruidor* está intimamente ligado ao fomento do pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154). Isso implica que as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as).

No caso específico da língua inglesa, a literatura deverá conjugar, particularmente, o *Eixo Leitura* com o *Eixo Dimensão Intercultural*, favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes e “o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2017, p. 248-260). Para tanto, deve ser observada a progressão estabelecida pela BNCC para o estudo do léxico e da gramática para as duas categorias que compõem os Anos Finais (Categorias 1 e 2).

A fim de facilitar que as obras literárias sejam estudadas em consonância com o proposto pela BNCC, tanto para língua portuguesa como inglesa, deverá existir material de apoio ao professor que explicitará essa relação. Isso posto, a avaliação está ancorada em quatro pontos principais: 1.1. Qualidade do texto; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do Manual do Professor.

1. Critérios de Seleção

1.1. Qualidade do texto

As obras literárias, tanto em língua portuguesa em suas múltiplas variantes (nacional, regional, europeia e africanas), quanto em língua inglesa em suas múltiplas variantes, devem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos estudantes e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição do uso singular da linguagem que as caracteriza.

Serão, então, avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

No caso de textos narrativos, serão critérios determinantes: a coerência e a consistência; a complexidade da ambientação; a caracterização multidimensional dos personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal.

Nos textos em verso, será observada a ampla exploração das propriedades melódicas e dos aspectos imagéticos. Serão priorizados poemas com médio grau de complexidade e inventividade na linguagem, a fim de proporcionar uma transição gradual ao conteúdo do ensino médio.

No caso dos romances gráficos, será considerada, como critério preponderante, a adequada relação entre texto e imagem, bem como as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

No caso das traduções e das adaptações, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.

1.2. Adequação temática

A seleção de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc. Na avaliação, serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.

Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor, devendo, diferentemente, proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos.

Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações. As obras devem

respeitar as legislações presentes nesse edital, particularmente, as determinações dos artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Ainda em relação à adequação temática, não serão selecionadas obras predominantemente didáticas ou que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso. Assim sendo, as obras devem vincular-se, necessariamente, a um ou mais temas claramente especificados. Existem sugestões de temas no edital, mas eles não são exaustivos. Caso a obra seja inscrita em outro tema não previsto no Edital, ele deve ser nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence. Seguem abaixo as sugestões de temas e os respectivos enfoques esperados para cada um deles.

1.2.1. Categoria 1 (6º e 7º anos do ensino fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Relações familiares e sociais imediatas dos personagens/sujeitos líricos, considerando-se a relação com as autoridades, a construção das amizades, os conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro etc.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade e o meio ambiente (paisagens naturais, plantas, animais), com atenção às diversidades regionais. Devem-se destacar temas que mostrem como o mundo é um lugar de convívio com a diferença, estabelecendo a responsabilidade frente a ele.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Diálogos com a história e a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas.
Aventura, mistério e fantasia	Textos, predominantemente narrativos, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos,

	vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.2.2. Categoria 2 (8º e 9º anos do ensino fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Cultura digital no cotidiano do adolescente	Relações típicas da cultura digital, ou seja, interações construídas por meio de redes ou mídias sociais (com o uso, por exemplo, de aplicativos). As obras devem, então, problematizar os vínculos virtuais criados e desfeitos no cotidiano dos adolescentes em torno dessa faixa etária, destacando o questionamento das fronteiras entre o público e o privado na <i>internet</i> e dos fenômenos das chamadas <i>fake news</i> e dos influenciadores digitais.
Conflitos da adolescência	Relações pessoais e sociais dos personagens/sujeitos líricos com foco em questões próprias à adolescência, como a descoberta do amor, as tensões familiares, o conflito com as autoridades, problemáticas relativas à adaptação e ao pertencimento etc.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como sobre o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Sociedade, política e cidadania	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, concentrando-se na relação do indivíduo com o mundo a sua volta, e sua atuação e interação com a sociedade, destacando-se as diversidades regionais, em conexão com o exercício da cidadania. Deve-se mostrar a complexidade das relações humanas e da tomada de decisões frente ao espaço social.
Diálogos com a história e a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Deve-se destacar a questões éticas, a partir de um olhar para o passado.
Ficção científica, mistério e fantasia	Textos, predominantemente narrativas, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas,

	com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

1.3. Projeto gráfico-editorial

O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

Deverá ser apresentado material de apoio paratextual, em formato de anexo, no mesmo volume da obra principal, contendo informações que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra ao seu respectivo tema. Essas informações devem enriquecer o projeto gráfico-editorial e oferecer subsídios, nos termos da BNCC, que “por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras [...] e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção [...], por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética” (BRASIL, 2017, p. 155).

Como essas informações têm por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura dos estudantes, elas devem ser relevantes e consistentes, porém, em linguagem apropriada à faixa etária esperada para os estudantes dos Anos Finais. Por fim, ainda cabe esclarecer que não serão selecionadas obras que apresentem erros crassos de revisão e/ou impressão.

1.4. Qualidade do Manual do Professor

O Manual do Professor será avaliado pela sua consistência e coerência no que diz respeito às orientações pré e pós-leitura. Para professores de língua portuguesa e língua inglesa, o Manual deverá contemplar subsídios para a abordagem da obra literária em sala de aula em consonância com o estabelecido pela BNCC em relação, particularmente, à prática de Leitura para os Anos Finais dos respectivos idiomas. Esse mesmo Manual deverá contemplar orientações para professores de outros componentes ou áreas, para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar, sempre em consonância com o disposto pela BNCC. Por último, o Manual deverá, conter, ainda um tutorial/ vídeo-aula, como no mínimo 5 e máximo 10 minutos de duração, que ofereça propostas de atividades para o professor preparar os estudantes antes da leitura da obra (**material de apoio pré-leitura**), bem como propostas de atividades de retomada e problematização da obra (**material de apoio pós-leitura**).

ANEXO C – CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DAS OBRAS DO PNL D LITERÁRIO 2024

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2022 – CGPLI PNLD 2024

ANEXO VI

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE OBRAS LITERÁRIAS

1. Introdução

As coleções literárias para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto as de língua portuguesa quanto as de língua inglesa, deverão privilegiar a dimensão artística e estética da linguagem, potencializando entre os(as) estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, e proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões, por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada.

Especialmente no caso da língua portuguesa, a literatura deverá contribuir para a continuidade da formação dos(as) estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa etapa de ensino, devem ser formados *leitores-fruidores* capazes de “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p. 156). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do *leitor-fruidor* está intimamente ligado à promoção do pleno exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do leitor-fruidor implica oportunizar que o(a) estudante atue criativamente na construção de sentidos para o texto, a partir das suas experiências e perspectivas, concretizando as possibilidades textuais inerentes ao literário e às suas especificidades.

Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os(as) estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154). Isso implica que as coleções devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria, no contexto de produção.

No que diz respeito à língua inglesa, a literatura deverá conjugar, particularmente, o eixo *Leitura* com o eixo *Dimensão Intercultural*, favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade leitora dos(as) estudantes e “o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos” (BRASIL, 2017, p. 248-260). Para tanto, deve ser observada a progressão estabelecida pela BNCC para o estudo do léxico, dos conhecimentos linguísticos, semânticos e interculturais que compreendem cada categoria (Categorias 1 e 2).

Semelhantemente, as obras literárias inscritas nesse idioma deverão se atentar para o nível de proficiência dos(as) estudantes e fazer uso de recursos visuais e inter midiáticos para facilitar a assimilação e compreensão do texto em língua inglesa. Portanto, as obras deverão ser apresentadas em uma linguagem acessível e respeitar o seguinte perfil de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*): Categoria 1: A1; Categoria 2: A2.

As obras literárias em língua inglesa deverão possibilitar ao(à) estudante entrar em contato com

“diferentes gêneros literários, estilos, autores e autoras” que sejam característicos do idioma que sejam “contemporâneos, de outras épocas”. Elas deverão contemplar, na medida do possível, as literaturas de minorias anglófonas nacionais e as de outros países anglófonos situados nos mais diversos continentes, como África, Ásia, América, Europa e Oceania. Podem, ainda, contemplar obras escritas originalmente em língua inglesa de autores advindos de outros países não anglófonos em que o inglês é considerado uma língua franca. Isso implica que as coleções devem representar múltiplas variedades da língua inglesa, da cultura anglófona e da diversidade no que tange à autoria e ao contexto de produção.

A fim de facilitar que as obras literárias sejam estudadas privilegiando sua natureza artística e estética e a articulação com o proposto pela BNCC, tanto para língua portuguesa como para a inglesa, deverá existir material de apoio ao professor que apresente proposta de mediação de leitura literária tratando dessas duas dimensões. Isso posto, as obras literárias devem atender os critérios eliminatórios comuns, dispostos no Anexo III, considerando as especificidades desses materiais. Além desses critérios comuns, devem seguir os seguintes critérios específicos:

2. Critérios de Avaliação

2.1. Qualidade do Texto

2.1.1. As obras literárias, tanto em língua portuguesa em suas múltiplas variantes (nacional, regional, europeia e africanas) quanto em língua inglesa em suas múltiplas variantes, devem contribuir para:

2.1.1.1. Ampliar o repertório cultural, artístico e linguístico, o letramento crítico e o letramento literário dos(as) estudantes; e

2.1.1.2. Propiciar a fruição do uso singular da linguagem nos múltiplos contextos de práxis social.

2.1.2. Serão, então, avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios:

a. Natureza polissêmica da obra.

Exploração de recursos expressivos da linguagem verbal e visual.

b. Consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto.

c. Adequação da linguagem aos(as) estudantes.

d. Desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

e. Intertextualidade existente entre recursos visuais (e/ou midiáticos) e recursos textuais empregados na obra.

2.1.3. No caso de textos narrativos, serão critérios determinantes:

a. Coerência e a consistência narrativa, bem como a verossimilhança do enredo.

b. Relevância da temática abordada na obra para o público visado.

c. Possibilidade de a temática abordada propor diálogo com questões contemporâneas.

d. Complexidade da ambientação, a coerência da articulação temporal na construção do enredo e a postura mediadora do narrador.

e. Caracterização multidimensional dos personagens, quando pertinente ao gênero, e o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal.

f. Adequação da linguagem à faixa etária dos(as) estudantes.

g. No caso de língua inglesa, a proficiência linguística parametrizada pelo CEFR.

2.1.4. Nos textos em verso, devem-se observar:

- a. Ampla exploração das propriedades poéticas e o entrelaçamento dos aspectos melódicos e imagéticos.
- b. Inventividade da linguagem, caracterizada pelo uso inovador de recursos linguísticos e pelo predomínio da conotação e da polissemia.
- c. Construção coerente do eu-lírico, tendo em vista a intencionalidade do texto, o engajamento/a identificação do leitor, assim como variáveis de natureza contextual e dialetal.
- d. Prioridade de poemas com médio grau de complexidade e inventividade na linguagem artística, a fim de proporcionar experiência estética e contribuir para a formação do leitor literário.

2.1.5. No caso dos livros de imagem, histórias em quadrinhos e romances gráficos, observar-se-ão:

- a. Como a imagem se materializa no livro de literatura e assume proposta artística
- b. Potência da narrativa e dos recursos gráficos na produção de enredos criativos, abertos, que explorem com ludicidade a linguagem plástica e a forma compositiva da narrativa verbal e visual.

2.1.6. No caso das traduções e das adaptações, devem ser mantidas as qualidades literárias da obra original, o que implica a observação da linguagem literária e a criação de soluções criativas na elaboração do texto.

2.1.6.1. Deve-se considerar a dimensão conotativa da linguagem em adaptações, preservando a riqueza semântica, sintática, vocabular e outras qualidades literárias das obras originais.

2.2. Adequação temática

2.2.1. A avaliação de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas, refugiadas, dentre outras.

2.2.1.1. Deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias, orientações sexuais etc.

2.2.2. Na avaliação, serão observadas a coerência interna da obra, a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas.

2.2.3. Os textos literários deverão ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, bem como evitar conduzir a opinião e o comportamento do leitor, proporcionando abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e com outros textos, culturas e linguagens.

2.2.4. Não serão selecionadas obras que legitimem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.

2.2.4.1. As obras devem respeitar as legislações presentes nesse edital, particularmente, as determinações dos artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

2.2.5. Não serão selecionadas obras com viés didático ou que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso.

2.2.6. As obras devem se vincular a um ou mais temas especificados. Existem sugestões de temas no edital,

mas eles não são exaustivos.

2.2.6.1. Caso a obra esteja inscrita no item “Outro tema”, esse deve ser especificado, junto com a categoria a que se vincula. Seguem abaixo as sugestões de temas e os respectivos enfoques esperados para cada um deles:

Quadro 1: Categoria 1 (6º e 7º anos do Ensino Fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Relações familiares e sociais imediatas dos personagens/sujeitos líricos, considerando-se a relação com as autoridades, a construção das amizades, os conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro etc.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade e o meio ambiente (paisagens naturais, plantas, animais), com atenção às diversidades regionais. Devem-se destacar temas que mostrem como o mundo é um lugar de convívio com a diferença, estabelecendo a responsabilidade frente a ele.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Diálogos com a história e a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas.
Aventura, mistério e fantasia	Textos, predominantemente narrativos, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc
Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente	Relações típicas dos avanços tecnológicos, como inovações de máquinas, dispositivos, transportes e suas formas de utilização na sociedade, e da cultura digital, ou seja, interações construídas por meio de redes ou mídias sociais (com o uso, por exemplo, de aplicativos). As obras devem, então, problematizar as tecnologias e a cultura digital bem como os vínculos virtuais criados e desfeitos no cotidiano de crianças e de adolescentes em torno dessa faixa etária, destacando o questionamento das fronteiras entre o público e o privado na internet e dos fenômenos das chamadas fake news e dos influenciadores digitais.

Migração nacional e internacional na adolescência	Textos que abordam os movimentos migratórios nacional e internacional, sejam no âmbito de casos de migração natural, econômica ou forçada como guerra, desastre ambiental, perseguição política ou ideológica. Destacando questionamentos que promovam o acolhimento dos indivíduos que se deslocam e debates que abordem a xenofobia, as diferenças culturais e a intolerância.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Quadro 2: Categoria 2 (8º e 9º anos do Ensino Fundamental):

TEMAS	ENFOQUE DA OBRA
Cultura tecnológica e digital no cotidiano do adolescente	Relações típicas dos avanços tecnológicos, como inovações de máquinas, dispositivos, transportes e suas formas de utilização na sociedade, e da cultura digital, ou seja, interações construídas por meio de redes ou mídias sociais (com o uso, por exemplo, de aplicativos). As obras devem, então, problematizar as tecnologias e a cultura digital bem como os vínculos virtuais criados e desfeitos no cotidiano de crianças e de adolescentes em torno dessa faixa etária, destacando o questionamento das fronteiras entre o público e o privado na <i>internet</i> e dos fenômenos das chamadas <i>fake news</i> e dos influenciadores digitais.
Conflitos da adolescência	Relações pessoais e sociais dos personagens/sujeitos líricos com foco em questões próprias à adolescência, como a descoberta do amor, as tensões familiares, o conflito com as autoridades, problemáticas relativas à adaptação e ao pertencimento etc.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como sobre o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Sociedade, política e cidadania	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, concentrando-se na relação do indivíduo com o mundo a sua volta, e sua atuação e interação com a sociedade, destacando-se as diversidades regionais, em conexão com o exercício da cidadania. Deve-se mostrar a complexidade das relações humanas e da tomada de decisões frente ao espaço social.

Diálogos com a história e a filosofia	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Deve-se destacar a questões éticas, a partir de um olhar para o passado.
Ficção científica, mistério e fantasia	Textos, predominantemente narrativas, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Migração nacional e internacional na adolescência	Textos que abordam os movimentos migratórios nacional e internacional, sejam no âmbito de casos de migração natural, econômica ou forçada como guerra, desastre ambiental, perseguição política ou ideológica. Destacando questionamentos que promovam o acolhimento dos indivíduos que se deslocam e debates que abordem a xenofobia, as diferenças culturais e a intolerância.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

2.3. Projeto gráfico-editorial

2.3.1. O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver.

2.3.1.1. Deverá garantir condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, qualidade do papel e impressão.

2.3.2. A obra deverá apresentar material de apoio paratextual, em formato de anexo, no mesmo volume da obra principal, contendo informações que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o(a) estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra ao seu respectivo tema.

2.3.2.1. As informações paratextuais devem enriquecer o projeto gráfico-editorial e oferecer subsídios, nos termos da BNCC, que “por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras [...] e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção [...], por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética” (BRASIL, 2017, p. 155).

2.3.3. Tendo por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura dos(as) estudantes, as informações paratextuais devem ser relevantes e consistentes, porém, em linguagem apropriada à faixa etária esperada para os(as) estudantes dos Anos Finais.

2.3.4. Não serão selecionadas obras que apresentem erros de revisão e/ou impressão.

2.4. Qualidade do Livro Digital (LD) do Professor

2.4.1. O LD do Professor será avaliado por sua consistência e coerência no que diz respeito às orientações pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

2.4.2. O LD do Professor deverá contemplar subsídios para a abordagem da obra literária em sala de aula em consonância com o gênero e com a natureza artística inerente à obra (com destaque para os recursos de linguagem empregados e especificidades da sua proposta estética).

2.4.2.1. Deverá apresentar abordagem articulada com o estabelecido pela BNCC em relação, particularmente, à prática da Leitura para os Anos Finais dos respectivos idiomas.

2.4.3. O LD do Professor deverá contemplar orientações para professores de outros componentes ou áreas, para a exploração de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem inter/multi/transdisciplinar, sempre em consonância com o disposto pela BNCC.

2.4.4. Em obras literárias que apresentem temas sensíveis e/ou fraturantes – como representações de estereótipos ou preconceitos relacionados a condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de religiosidade, de deficiência; cenas de intimidação sistemática (bullying) e de quaisquer outras formas de discriminação e violação de direitos humanos; ou situações de violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações – o LD do Professor deve, obrigatoriamente, disponibilizar situações pedagógicas que abordem esses temas de forma ética e crítica.

ANEXO D – PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO TOCANTINS

LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014.

Publicada no Diário da Oficial nº 4.120

Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, e adota outras providências.

O Governador do Estado do Tocantins

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DAS FINALIDADES, DOS PRINCÍPIOS E DOS CONCEITOS

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública com as seguintes finalidades:

- I - fixar padrões e critérios de progressão funcional para as carreiras que compõem o Quadro dos Profissionais da Educação Básica Pública, possibilitando o reconhecimento da qualificação e desempenhos profissionais;
- II - administrar a remuneração em harmonia com os padrões legais, atendidos os critérios de evolução profissional e as peculiaridades da Educação;
- III - estabelecer política global para a gestão de pessoas, com vistas a promover o desempenho, a motivação, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do Profissional da Educação Básica Pública;
- IV - assegurar as condições ambientais de trabalho e os materiais didáticos e tecnológicos adequados ao exercício da atividade profissional;
- V - investir na profissionalização, que pressupõe vocação, dedicação e qualificação profissional, com remuneração condigna;
- VI - valorizar o desempenho, a qualificação, o tempo de serviço e o conhecimento acadêmico da educação.

Art. 2º São princípios do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública:

- I - estruturas eficazes de cargos e carreiras;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado;
- III - valorização pelo conhecimento adquirido, pela competência, pelo empenho e pelo desempenho;
- IV - investidura por concurso público de provas ou provas e títulos;
- V - progressão funcional baseada na avaliação do desempenho e na titulação;
- VI - turmas e disciplinas em função das exigências de habilitação específica;
- VII - incentivo e valorização da qualificação profissional;

VIII - racionalização da estrutura de cargos e carreiras para a eficiente gestão de recursos humanos.

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

- I - Cargos do Magistério, o de Professor de Educação Básica, o de Professor Normalista e o de Gestor Educacional, efetivos, contidos na organização do Magistério Público da Educação Básica, com atribuições específicas e remuneração correspondente, providos e exercidos por profissionais aprovados em concurso público de provas e títulos;
- II - Cargos Especiais do Magistério, o de Professor Auxiliar de Ensino I e Professor Auxiliar de Ensino II, efetivos, que atuam exclusivamente na Educação Indígena, contidos na organização do Magistério Público da Educação Básica, com atribuições específicas e subsídios correspondentes, providos e remunerados na forma desta Lei;
- III - Cargos de Assistente Técnico em Educação, o de assistente com funções nas áreas de Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar, Alimentação Escolar e Secretaria Escolar, com atribuições específicas e vencimentos correspondentes, providos e exercidos por profissionais aprovados em concurso público de provas ou provas e título;
- IV - Quadro Permanente, os cargos efetivos de Magistério e de Assistente Técnico em Educação, voltados às atividades diretas ou correlatas ao ensino e à aprendizagem no âmbito da Secretaria de Estado da Educação;
- V - Profissional da Educação Básica, o servidor integrante de carreira cujas funções são de suporte pedagógico direto ou atividades de docência, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e servidor Técnico Administrativo Educacional, que desempenha atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica;
- VI - Profissional do Magistério, o Professor Normalista, Professor da Educação Básica e Professor Indígena, em efetivo exercício da docência ou em desempenho de função gratificada, em conformidade com esta Lei;
- VII - Profissional Assistente Técnico em Educação, o servidor integrante de carreira cujas funções são de assessoramento às funções de Magistério, à Secretaria de Estado da Educação e à Administração Escolar, no desenvolvimento de tarefas relacionadas à manutenção da Infraestrutura e do meio ambiente escolar e alimentação escolar;
- VIII - Função de Magistério, a exercida por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico;
- IX - Função Administrativa Educacional, a exercida por assistentes, em estabelecimento de educação básica, no desempenho de atividades de multimeios didáticos, infraestrutura e meio ambiente escolar, alimentação escolar e secretaria escolar;

- X - Docência, a atividade direta com o aluno;
- XI - Docente, o Profissional da Educação Básica no exercício da docência;
- XII - Assessoramento Pedagógico, a atividade exercida por Profissional da Educação Básica com vistas a subsidiar o trabalho docente e, quando necessário, propor métodos e técnicas educacionais;
- XIII - Vencimento, a parcela básica atribuída mensalmente ao ocupante do cargo de Profissional da Educação Básica Pública;
- XIV - Remuneração, o vencimento do cargo acrescido das vantagens pecuniárias estabelecidas em Lei;
- XV - Função Gratificada, a compreendida na organização do Sistema Público da Educação Básica, para o atendimento às necessidades das unidades administrativas ou escolares;
- XVI - Habilitação, a qualificação necessária ao exercício das funções de magistério e administrativas educacionais;
- XVII - Referência, representada por letras, o indicativo da posição do cargo dos Profissionais da Educação Básica quanto ao valor do vencimento, atendidos os critérios de avaliação de desempenho;
- XVIII - Nível, representado por algarismo romano, o indicativo da posição do cargo dos Profissionais da Educação Básica, quanto ao valor do vencimento atendidos os critérios de titulação e avaliação de desempenho;
- XIX - Progressão Horizontal, a passagem do Profissional da Educação Básica Pública para a referência seguinte, mantendo o nível, mediante aprovação em avaliação de desempenho;
- XX - Progressão Vertical, a passagem, mediante adequada titulação e aprovação em avaliação de desempenho:
 - a) do Profissional detentor de Cargo do Magistério ou de Cargo Especial do Magistério, para um dos níveis subsequentes;
 - b) do Profissional detentor de Cargo de Assistente Técnico em Educação, para o nível subsequente;
- XXI - Educação Básica, o campo de atuação do Profissional do Magistério, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, e respectivas modalidades, e a educação profissional;
- XXII - Hora-aula, a atividade programada incluída no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, com frequência do aluno e orientação docente-presencial, realizada em sala de aula ou em outro local adequado ao processo de ensino-aprendizagem;
- XXIII - Hora-atividade, o tempo atribuído ao Docente para preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da unidade escolar, as reuniões pedagógicas, o estudo, a articulação com a comunidade e o planejamento da Educação;

XXIV-Carreira: o conjunto de determinada área de atuação, em que a progressão funcional, privativa dos ocupantes dos cargos que a integram, segue regras específicas.

CAPÍTULO II **DOS QUADROS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Seção I **Do Quadro do Magistério**

Art. 4º O Quadro do Magistério é integrado pelos Profissionais do Magistério com atuação em função de Docência ou Assessoramento Pedagógico na Educação Básica Pública.

Parágrafo Único. Para o cargo do Magistério:

- I - a formação necessária à investidura e o quantitativo são os constantes do Anexo I a esta Lei;
- II - os valores dos vencimentos, constantes do Anexo II a esta Lei, correspondem à jornada de quarenta horas semanais de trabalho;
- III - a investidura opera-se na referência inicial de cada nível.

Seção II **Do Quadro Especial do Magistério Indígena**

Art. 5º O Quadro Especial do Magistério é integrado pelos cargos de Professor de Educação Indígena I e Professor de Educação Indígena II, com atuação na docência da Educação Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em desempenho de função gratificada constante desta Lei.

Parágrafo único. Os cargos de que trata o *caput* deste artigo atuam exclusivamente na Educação Indígena.

Art. 6º Os integrantes do Quadro Especial do Magistério Indígena compõem classe única.

Seção III **Do Quadro Administrativo Educacional**

Art. 7º O Quadro Administrativo Educacional é integrado pelo cargo de Assistente Técnico em Educação, com atuação em função administrativa educacional em estabelecimento de educação básica, com atuação nas áreas de Multimeios Didáticos, Infraestrutura e Meio Ambiente Escolar, Alimentação Escolar e Secretaria Escolar.

Parágrafo Único. Para os cargos de Assistente Técnico em Educação:

- I - a formação necessária à investidura e o quantitativo são os constantes do Anexo I a esta Lei;
- II - os valores dos vencimentos, constantes do Anexo VIII a esta Lei, correspondem à jornada de quarenta horas semanais de trabalho;
- III - a investidura opera-se na referência inicial de cada nível.

CAPÍTULO III DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Art. 8º O Sistema de Avaliação de Desempenho tem por finalidade o aprimoramento dos métodos de gestão, melhoria da qualidade, eficiência do serviço e valorização do Profissional da Educação Básica.

Art. 9º O sistema de Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação Básica é definido em ato do dirigente do órgão gestor da Educação no Estado, atendidos aos seguintes fatores de desempenho:

- I - participação em formação continuada/aperfeiçoamento profissional relacionados à área de atuação, oferecidos pela Administração Pública ou realizado em outra instituição devidamente regulamentada pelos órgãos competentes;
- II - integração aos objetivos institucionais e às diretrizes de política educacional do Estado;
- III - preparação e conhecimento em sua área específica de atuação;
- IV - pontualidade;
- V - assiduidade;
- VI - cumprimento das atribuições;
- VII - relacionamento interpessoal;
- VIII - capacidade de iniciativa;
- IX - responsabilidade;
- X - qualidade no exercício das atividades educacionais;
- XI - resultados efetivos aferidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem;
- XII - comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional;

Art. 10. A avaliação de desempenho dos Profissionais da Educação Básica:

- I - é um processo anual e sistemático de aferição individual do empenho e do desempenho do Profissional da Educação Básica como critério para evolução funcional;
- II - realizada mediante critérios e fatores objetivos;
- III - é supervisionada pela Comissão Permanente de Avaliação do Desempenho e Evolução Funcional, precedida da divulgação dos indicadores, objetos e fatores de avaliação cujo resultado é transmitido ao conhecimento pessoal dos Profissionais da Educação Básica.

§1º A Comissão Permanente de Avaliação do Desempenho e Evolução Funcional:

- I - não é remunerada para este fim;

- II - analisa, julga e fiscaliza os processos de avaliação do desempenho e evolução funcional;
- III - pode utilizar-se, a qualquer tempo, das informações disponíveis sobre o profissional da Educação Básica avaliado;
- IV - constitui-se paritariamente de:
 - a) Representantes da Secretaria da Educação e Cultura;
 - b) Representantes do Conselho Estadual de Educação;
 - c) Representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins.

§2º Compete à Comissão Permanente de Avaliação do Desempenho e Evolução Funcional:

- I - elaborar e divulgar os indicadores, objetos e fatores de avaliação;
- II - julgar os recursos interpostos contra os resultados da avaliação do desempenho;
- III - acompanhar o processo de avaliação do desempenho e Evolução Funcional.

Art. 11. O recurso referido no artigo antecedente é processado e julgado na conformidade das seguintes regras:

- I - petição pessoal do recorrente, protocolada em até dez dias úteis da notificação do resultado da avaliação do desempenho.
- II - cabimento exclusivo com fundamentação dos seguintes pressupostos:
 - a) Avaliação de desempenho realizada por órgão ou pessoa impedida ou incompetente;
 - b) Decisão:
 - 1. Manifestamente contraria a prova dos autos;
 - 2. Fundada em fatos comprovadamente inverídicos.

CAPÍTULO IV
DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 12. A evolução funcional do Profissional da Educação Básica Pública opera-se mediante:

- I - Progressão Horizontal;
- II - Progressão Vertical.

§1º O processamento das progressões opera-se nos limites da dotação orçamentário-financeira anual destinada a este fim.

§2º Dos recursos destinados às progressões, priorizar-se-á a Progressão Horizontal.

§3º Concluído o processo de Progressão Horizontal, é efetuada a Progressão Vertical mediante utilização dos recursos remanescentes.

Art. 13. É vedada a evolução funcional quando o Profissional da Educação Básica Pública:

- I - durante o período avaliado tiver:
 - a) mais de cinco dias de faltas injustificadas;
 - b) sofrido pena administrativa de suspensão;
 - c) sido destituído de cargo de provimento em comissão ou de função gratificada;
- II - estiver:
 - a) em estágio probatório;
 - b) cumprindo pena decorrente de processo disciplinar ou criminal.

§1º Na hipótese da alínea “b” do inciso II, revoga-se a progressão se o profissional da educação básica for condenado em processo criminal, iniciado em data anterior à concessão, com sentença passada em julgado.

§2º Aplica-se à progressão horizontal o percentual de 4% de uma referência para outra imediata, a partir de janeiro de 2015.

§3º Aplica-se à progressão vertical o percentual de 8.21% de um nível para outro imediato, a partir do nível II da Tabela do Professor Normalista, a partir do nível I da Tabela do Professor de Educação Básica, a partir de janeiro de 2015.

Art. 14. No interstício necessário para a evolução funcional, desconta-se o tempo:

- I - da licença para:
 - a) acompanhamento do cônjuge ou companheiro;
 - b) serviço militar;
 - c) atividade política;
 - d) interesses particulares;
- II - do afastamento para servir a outro órgão ou entidade;
- III - em função fora da área da Educação.

§1º O afastamento mediante convênio:

- I - é permitido quando o instrumento for assinado pelo Chefe do Poder Executivo, com prazo e programa determinados;
- II - impõe ao Profissional da Educação Básica o exercício de atividades próprias de seu cargo de origem em órgãos ou entidades da área da Educação.

§2º O Profissional da Educação Básica cedido mediante convênio é avaliado periodicamente pelo órgão cessionário em consonância com as normas relativas à avaliação periódica de desempenho do órgão cedente.

§3º É dispensado da avaliação, atendidos os demais requisitos para a evolução funcional, o servidor público:

- I - em licença para desempenho de mandato classista;
- II - afastado para exercer mandato eletivo;
- III - nomeado para cargo de gestão máxima de órgão da administração direta e indireta.

Seção II **Da Progressão Horizontal**

Art. 15. A Progressão Horizontal consiste na evolução do Profissional da Educação Básica de uma referência para a outra imediatamente seguinte, mediante avaliação de desempenho e tempo de serviço.

Art. 16. O processo de progressão horizontal é contínuo e automático, atendida a disponibilidade orçamentário-financeira, a partir da vigência desta lei.

Art. 17. É habilitado para a Progressão Horizontal o Profissional da Educação Básica que:

- I - cumprir o interstício mínimo de três anos de efetivo exercício na referência em que se encontre;
- II - ter sido aprovado nas avaliações anuais que compõem o interstício mínimo exigido para a Progressão Horizontal.

Art. 18. Obtém Progressão Horizontal o Profissional de Educação Básica habilitado na conformidade do artigo antecedente, atendida a disponibilidade orçamentário-financeira.

Seção III **Da Progressão Vertical**

Art. 19. A Progressão Vertical consiste na evolução, mediante adequada titulação e aprovação em avaliação de desempenho:

- I - do Profissional detentor de Cargo do Magistério ou de Cargo Especial do Magistério, para um dos níveis subsequentes;
- II - do Profissional detentor de Cargo de Assistente Técnico em Educação, para o nível subseqüente;

Art. 20. O processo de progressão vertical, atendida a disponibilidade orçamentário-financeira, a partir da vigência desta lei é contínuo, requerido pelo servidor e atendido a partir da data em que preencher os requisitos legais.

Art. 21. É habilitado para a Progressão Vertical o Profissional da Educação Básica que:

- I - obtiver a titulação correspondente ao nível que pleiteia, reconhecida pelos órgãos competentes;
- II - cumprir três anos de efetivo exercício no nível em que se encontra;
- III - ter sido aprovado nas avaliações anuais que compõem o interstício mínimo exigido para a Progressão Vertical.

§1º A titulação a que se refere o *caput* deve guardar pertinência com as atribuições do cargo.

§2º A evolução do Profissional detentor de Cargo de Assistente Técnico em Educação se dará na seguinte ordem:

- a) para o Nível II da tabela correspondente, mediante a titulação em cursos de formação técnica definidos pela Resolução nº 100/2011 do Conselho Estadual de Educação ou a que vier a substituí-la;
- b) para os níveis subsequentes, mediante a qualificação funcional em cursos de no mínimo 60 (sessenta) horas, voltados às atribuições do cargo efetivo.

Art. 22. Obtém Progressão Vertical o Profissional da Educação Básica habilitado em conformidade dos artigos antecedentes, atendida a disponibilidade orçamentário-financeiro.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 23. São garantias do:

I - Profissional da Educação Básica:

- a) vencimento compatível com o nível de escolaridade e titulação, desempenho, tempo de serviço e jornada de trabalho;
- b) adequadas condições de trabalho e instalações físicas, com profissionais qualificados e material didático apropriado;
- c) assistência técnica e pedagógica para o exercício profissional;
- d) liberdade de escolha e utilização de material, procedimento didático e instrumento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem;
- e) orientação para o exercício de suas atividades;
- f) auxílio na publicação de trabalho ou livro didático ou técnico-científico considerado de interesse da educação, a critério do dirigente do órgão gestor da Educação no Estado, atendida a disponibilidade orçamentário-financeira;
- g) utilização da estrutura física do órgão gestor da Educação e/ou das unidades escolares no Estado para assuntos educacionais ou de interesse da classe, sem prejuízo das atividades educacionais;
- h) participação no processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, bem assim em estudos e deliberações referentes ao processo educacional.

II - Docente:

- a) férias anuais e recesso inserido no calendário escolar;
- b) hora-aula.

Art. 24. É vedada, quanto ao Profissional da Educação Básica Pública, a:

- I - cessão ou disposição com ônus para a origem, salvo mediante convênio com ente integrante do Sistema Estadual de Ensino ou de intuito não-lucrativo, exclusivamente para os serviços da Educação Básica, atendida a disponibilidade orçamentário-financeira.
- II - atribuição de trabalho diverso ao inerente das suas funções, ressalvada a:
 - a) a participação individual ou em grupo de trabalho destinado à elaboração de programas ou projetos de interesse do ensino;
 - b) nomeação para cargo de provimento em comissão e a designação para função gratificada da estrutura do órgão gestor da Educação no Estado;
 - c) atribuição de docência em outra área ou disciplina, se possuir habilitação específica, sem prejuízo do exercício do cargo que ocupa, uma vez esgotadas as demais formas de atendimento imediato.

Parágrafo único. A disposição e a cessão têm termo final em 31 de dezembro de cada ano, podendo manter-se por sucessivos períodos a critério da Administração Pública do Estado.

Art. 25. Incumbe ao órgão gestor da Educação no Estado baixar normas específicas destinadas a regular a atribuição de turmas e disciplinas ao Docente, segundo critérios que garantam efetividade aos processos de ensino-aprendizagem.

Art. 26. Sobre funções gratificadas, incumbe ao:

- I - Chefe do Poder Executivo fixar remuneração, vencimento, níveis e quantitativos;
- II - dirigente do órgão gestor da educação no Estado definir lotação, atribuição, designação e dispensa do Profissional da Educação Básica.

Art. 27. O Docente cuja jornada de trabalho seja inferior a quarenta horas semanais tem vencimento proporcional.

Art. 28. A jornada semanal de trabalho da função de magistério é fixada entre vinte e quarenta horas, pelo dirigente do órgão gestor da Educação no Estado, em conformidade com o quantitativo de turmas, a estrutura curricular adotada e as normas de lotação de pessoal.

§1º Incumbe ao dirigente do órgão gestor da Educação no Estado designar docente para, em substituição, ministrar aulas em matéria de sua habilitação nos casos de ausência, impedimento, licença, afastamento e déficit de pessoal, com jornada semanal de trabalho limitada ao máximo de 60 (sessenta) horas semanais.

§2º Ao professor, no exercício da docência em sala de aula, serão destinadas 40% da jornada de trabalho para hora-atividade, sendo que, destas, 50% serão cumpridas na Unidade Escolar e, 50% de livre escolha do Profissional da Educação.

Art. 29. No caso de acumulação de cargos para servidores ativos, a jornada semanal máxima de trabalho é de 60 (sessenta) horas.

Art. 30. A tabela de vencimentos do Professor Normalista passa a vigor:

- I - a partir de 2 de janeiro de 2015, na conformidade do Anexo III a esta Lei;
- II - a partir de 2 de janeiro de 2016, na conformidade do Anexo IV a esta Lei;
- III - a partir de 2 de janeiro de 2017, na conformidade do Anexo V a esta Lei;

Parágrafo único. Havendo previsão e disponibilidade orçamentária, o Poder Executivo pode reduzir o prazo previsto neste artigo para 2015 e 2016, para efetivação e equiparação de vencimentos.

Art. 31. Os cargos de Professor Assistente A, B, C e D, Professor Nível II, P-II, e Professor especialista de Educação, Nível I, PE-I, passam ao Quadro Provisório do Magistério, extinguindo-se na vacância.

§1º No Quadro Provisório, para fins de evolução funcional, aplicam-se as mesmas regras do Quadro Permanente.

§2º Os ocupantes dos cargos referidos neste artigo são enquadrados no respectivo nível e referência, na conformidade do artigo anterior.

Art. 32. É vedado o enquadramento neste PCCR de servidores públicos provindos de qualquer quadro de servidores do Estado, lotados ou não na Secretaria da Educação e Cultura.

Art. 33. No Quadro Provisório do Magistério os vencimentos correspondem à jornada semanal de trabalho entre 20 e 40 horas, em conformidade do Anexo VII a esta Lei.

Art. 34. As disposições desta Lei aplicam-se, no que couber, aos servidores inativos e aos pensionistas.

Art. 35. A normatização do processo de progressão vertical é definida em ato do dirigente do órgão gestor da Educação no Estado imediatamente após a aprovação desta Lei.

Art. 36. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei correm à conta das dotações próprias consignadas no Orçamento Geral do Estado, suplementadas se necessário.

Art. 37. São criadas, por ato do Chefe do Poder Executivo, as seguintes Comissões Temáticas:

I - Comissão Permanente de Gestão do plano de carreiras instituído por esta Lei, composta por representantes:

- a) do Sindicato dos Trabalhadores em Educação;
- b) da Secretaria da Administração;
- c) da Secretaria da Educação e Cultura;
- d) da Secretaria da Fazenda;

II - comissão técnica, destinada a promover estudos de viabilidade financeira para concessão de reajuste vencimental, no índice indicado pelo MEC (custo aluno/ano), observadas as prescrições legais quanto à previsão e disponibilidade orçamentárias, composta por representantes:

- a) do Sindicato dos Trabalhadores em Educação;
- b) Secretaria da Fazenda;
- c) da Secretaria da Educação e Cultura;
- e) da Secretaria da Administração;
- f) Secretaria do Planejamento e da Modernização da Gestão Pública;

~~III — comissão destinada a indicar critérios para a elaboração de normas aplicadas ao processo de eleição direta de dirigente das escolas públicas estaduais, composta por representantes (Revogado pela Lei 3.071, de 11/01/2016)~~

~~a) — do Sindicato dos Trabalhadores em Educação. (Revogada pela Lei 3.071, de 11/01/2016)~~

~~b) — do Conselho Estadual de Educação. (Revogada pela Lei 3.071, de 11/01/2016)~~

~~c) — da Secretaria da Educação e Cultura. (Revogada pela Lei 3.071, de 11/01/2016)~~

Art. 38. Os casos omissos a esta Lei serão analisados pela Comissão de Gestão do Plano e seus atos serão publicados no Diário Oficial do Estado.

Art. 39. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Araguaia, em Palmas, aos 30 dias do mês de abril de 2014; 193º da Independência, 126º da República e 26º do Estado.

SANDOVAL CARDOSO
Governador do Estado

ANEXO I À LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014.

I- QUADRO DO MAGISTÉRIO

CARGO	FORMAÇÃO PARA INVESTIDURA INICIAL	QUANTITATIVO
Professor Normalista	Ensino Médio na Modalidade Normal	5.200
Professor da Educação Básica	Licenciatura Plena ou Bacharelado mais Formação Pedagógica para Docência	11.000

II- QUADRO ESPECIAL DO MAGISTÉRIO

CARGO	FORMAÇÃO PARA INVESTIDURA INICIAL	QUANTITATIVO
Professor Auxiliar de Ensino I	Até Ensino Médio Completo	250
Professor Auxiliar de Ensino II	Ensino Médio Completo	300

III- QUADRO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL

CARGO	FORMAÇÃO PARA INVESTIDURA INICIAL	QUANTITATIVO
Assistente Técnico em Educação	Ensino Médio Completo	1200

ANEXO I À LEI Nº 4.189, DE 18 DE JULHO DE 2023.

"ANEXO II À LEI Nº 2.859, DE 30 DE ABRIL DE 2014

TABELA I - PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - (JORNADA DE TRABALHO DE 40 HORAS SEMANAIS)

NÍVEL	CARGO	REFERÊNCIA										FORMAÇÃO
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
I	Professor da Educação Básica	5.357,08	5.571,88	5.797,31	6.030,70	6.272,02	6.523,96	6.786,52	7.059,66	7.343,43	7.637,82	LICENCIATURA PLENA OU BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA NA ÁREA DE ATUAÇÃO.
II	Professor da Educação Básica	5.797,31	6.030,70	6.272,02	6.523,96	6.786,52	7.059,66	7.343,43	7.637,82	7.945,45	8.263,68	LICENCIATURA PLENA OU BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA NA ÁREA DE ATUAÇÃO MAIS PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO. LICENCIATURA PLENA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECÍFICA PARA A ÁREA DE ATUAÇÃO OU BACHARELADO COM

												FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA OU COM PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECÍFICA PARA A ÁREA DE ATUAÇÃO MAIS OUTRA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO.
III	Professor da Educação Básica	6.272,02	6.523,96	6.786,52	7.059,66	7.343,43	7.637,82	7.945,45	8.263,68	8.595,19	8.939,95	LICENCIATURA PLENA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE Mestrado em área específica da Educação ou BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE Mestrado em área específica da Educação. LICENCIATURA PLENA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE Mestrado em área específica da Educação ou

												BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA OU COM PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECÍFICA PARA A ÁREA DE ATUAÇÃO MAIS OUTRA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE MESTRADO EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO.
IV	Professor da Educação Básica	6.786,52	7.059,66	7.343,43	7.637,82	7.945,45	8.263,68	8.595,19	8.939,95	9.297,97	9.671,90	LICENCIATURA PLENA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE DOUTORADO EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO OU BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE DOUTORADO EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO. LICENCIATURA PLENA MAIS PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE DOUTORADO EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO OU BACHARELADO COM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

												PARA DOCENCIA OU COM POS-GRADUAÇÃO LATO SENSU ESPECÍFICA PARA A ÁREA DE ATUAÇÃO MAIS OUTRA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE DOUTORADO EM ÁREA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO E – CARTAZ DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTO PELA PESQUISA

LITERATURANDO...

O PNLD Literário e a leitura de literatura na escola

Minicursos:

23/04 - A leitura literária em sala de aula: Mediação & Desafios.

20/09 - A leitura literária em sala de aula: Relatos de experiências.

Inscrições:



Ana Crélia Penha Dias
Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com doutorado em Letras Vernáculas.



Márcia Sepúlveda do Vale
Professora do Instituto Federal do Tocantins, com mestrado em Língua e Literatura.

🕒 8h



Auditório da SRE Paraíso