



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

EDSOM ROGÉRIO SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE
PALMAS-TO

ARAGUAÍNA – TO

2025

EDSOM ROGÉRIO SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE
PALMAS-TO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Campus Universitário de Araguaína, como requisito para obtenção do título de doutor.

Orientador: Dr. Carlos Roberto Ludwig

ARAGUAÍNA – TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p SILVA, EDSOM ROGÉRIO.

Práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: uma análise no contexto de uma escola da zona rural de Palmas-TO / EDSOM ROGÉRIO SILVA. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

177 f.

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

Orientador: CARLOS ROBERTO LUDWIG.

1. Formação de leitores. 2. Formação crítica. 3. Letramento literário.

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

EDSOM ROGÉRIO SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DE
PALMAS-TO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura PPGLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Campus Universitário de Araguaína, foi avaliada para obtenção do título de doutor e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 25/ 04/2025

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
CARLOS ROBERTO LUDWIG
Data: 12/05/2025 08:26:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (UFNT/PPGLITT) Orientador



Documento assinado digitalmente
NEILA NUNES DE SOUZA
Data: 12/05/2025 10:41:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Neila Nunes de Souza – (UFT/PPGLEtras) Membro Externo



Documento assinado digitalmente
ODI ALEXANDER ROCHA DA SILVA
Data: 09/05/2025 16:00:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Odi Alexander Rocha da Silva (Unitins) Membro Externo



Documento assinado digitalmente
MARCIO ARAUJO DE MELO
Data: 09/05/2025 09:08:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Márcio Araujo de Melo (UFNT/PPGLITT) Membro Interno



Documento assinado digitalmente
LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA
Data: 09/05/2025 09:34:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT/PPGLITT) Membro Interno

Araguaína-TO 2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me presenteado com a maior de todas as dádivas: a vida.

Aos meus pais, em especial, à minha mãe, pois, sem o esforço deles em me criar e educar, me ensinando a lutar por meus objetivos, nenhuma de minhas conquistas teria sido possível.

Aos meus familiares, em especial meus irmãos, que tanto se esforçam para deixar meus dias mais leves, sempre me conduzindo para o caminho do bem.

De forma muito especial, a meus professores, que, desde os meus primeiros passos, na longa e, às vezes, árdua jornada rumo ao conhecimento, sempre me deram as mãos e me mostraram o melhor caminho a seguir.

Aos meus amigos, anjos na terra, que, cada um à sua maneira, tanto contribuem para que as dificuldades sejam superadas, sobrando espaço para boas risadas e momentos de descontração. Todos esses são seres a mim tão caros, que sempre estiveram por perto, como raios de luz, enchendo meus dias de brilho e cor.

Em especial, ao meu orientador, Dr. Carlos Roberto Ludwig, que, com generosidade e sabedoria, me deu a mão e me ajudou a chegar até aqui.

À minha revisora textual, Sara Soares, por me acompanhar em toda esta trajetória, com sua dedicação.

Imensamente, aos professores (banca), que gentilmente se prontificaram em ajudar em minha pesquisa, apontando acertos e pontos de melhoria, lançando luzes e adubando esse projeto que, a princípio, era apenas um sonho. Sem o apoio desses nobres seres, esse trabalho não teria sido possível.

Também não posso deixar de agradecer à CAPES pelo inestimável incentivo à formação e à pesquisa no Brasil. Esse apoio na promoção da educação superior e a pós-graduação tem sido fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a formação de profissionais qualificados em diversas áreas. O avanço das instituições de ensino e a valorização da pesquisa no país devem-se, em grande parte, aos programas e iniciativas da CAPES. Tais esforços possibilitam a abertura de oportunidades e transformações significativas em nossa sociedade.

Por fim, agradeço à minha vida, sempre tão generosa comigo, às vezes me dando bem mais do que eu de fato imagino merecer.

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros verbos: o verbo “amar” ... o verbo “sonhar” ... É evidente que se pode tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha” “Lê”, “Lê já te disse, Ordeno- te que leias!” - Vai para o teu quarto e Lê! Resultado? Nada
Pennac (1996)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire(1982)

RESUMO

A presente tese, *Práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental: uma análise no contexto de uma escola da zona rural de Palmas-TO*, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, na linha de pesquisa *Ensino de literatura e letramento literário*, aborda a importância da escola para a formação de leitores e o papel do livro didático nesse processo. Como objetivo geral, a pesquisa analisou de que maneira a leitura é abordada em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, utilizados nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola rural do município de Palmas-TO, verificando se os livros da coleção promovem a formação crítica, estimulam o gosto pela leitura e propiciam a formação de estudantes leitores. O estudo foi embasado em teorias sobre o ensino de leitura (Mortatti, 2019), letramento literário (Cosson, 2009; Soares, 2009; Rocco, 1992), formação do estudante leitor (Zilberman, 2010) e uso de materiais didáticos (Bittencourt, 2004), dentre outros, e os documentos norteadores para as práticas de leitura nas escolas brasileiras, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018), Documento Curricular do Tocantins - DCT-TO para o Ensino Fundamental: Linguagens (Tocantins, 2019b), a Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO (Palmas, 2022) e o Projeto Político Pedagógico-PPP da ETI Marcos Freire (Palmas, 2023). A metodologia foi de caráter documental (Godoy, 1995), qualitativa (Gil, 2010; Denzin e Lincoln, 2006; Minayo, 1996), e exploratória (Roesch, 2011; Gil, 2011), por meio da técnica de análise de conteúdos de Bardin (2011), tendo como material de análise uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa. Como resultado, percebemos que a coleção oferece uma estrutura coerente e abrangente para o estudo da língua portuguesa. Já em relação à formação de estudantes leitores, foco de estudo da presente pesquisa, observamos que a coleção apresenta vários aspectos positivos para a formação do estudante leitor, dentre eles destacamos o trabalho com diferentes gêneros textuais e o multiletramento, visto que possibilitam a compreensão de que a leitura está presente e atua como elo facilitador em todos os aspectos da vida em sociedade, se apresentando de diversas formas e em múltiplos contextos. Contudo, a coleção apresenta alguns aspectos, discutidos ao longo do presente trabalho, que necessitam maior atenção, dentre eles destacamos a pouca atenção dada ao letramento literário e a quantidade excessiva de atividades relacionadas a um mesmo texto.

Palavras-chave: Formação de leitores. Formação crítica. Letramento literário. Manual didático.

ABSTRACT

The present thesis "Reading Practices in the Portuguese Language Textbook for the Final Years of Elementary School: An Analysis in the Context of a Rural School in Palmas-TO," developed in the Graduate Program in Linguistics and Literature at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT), in the research line of Teaching Literature and Literary Literacy, addresses the importance of school for the formation of readers and the role of the textbook in this process. As a general objective, the research analyzed how reading is approached in a collection of Portuguese language textbooks, used in the final years of elementary school, in a rural school in the municipality of Palmas-TO, verifying whether the books in the collection promote critical training, stimulate a taste for reading and provide the formation of student readers. The study was grounded in theories on reading instruction (Mortatti, 2019), literary literacy (Cosson, 2009; Soares, 2009; Rocco, 1992), the formation of the student reader (Zilberman, 2010), and the use of educational materials (Bittencourt, 2004), among others, along with guiding documents for reading practices in Brazilian schools, such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) (Brazil, 1996), the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018), the Tocantins Curriculum Document - DCT-TO for Elementary Education: Languages (Tocantins, 2019b), and the Assessment Matrix – Educational Assessment System of Palmas-TO (Palmas, 2022). The methodology was of a documentary nature (Godoy, 1995), qualitative (Gil, 2010; Denzin and Lincoln, 2006; Minayo, 1996), and exploratory (Roesch, 2011; Gil, 2011), employing the content analysis technique of Bardin (2011), with a collection of Portuguese language textbooks as the analysis material. As a result, it was found that the collection offers a coherent and comprehensive structure for studying the Portuguese language. Regarding the formation of student readers, the focus of this research, the collection presents several positive aspects, including the work with different textual genres and multiliteracies, as they allow for an understanding that reading is present and acts as a facilitating link in all aspects of social life, presenting itself in various forms and multiple contexts. However, the collection also presents some aspects discussed throughout this work that require further attention. Finally, the research proposes that we discuss the effectiveness of Portuguese language textbooks in the development of student readers and in the critical education of students, also pointing out the need to develop more public policies aimed at the education of readers in Brazil.

Keywords: Readers' education. Critical formation. Literary literacy. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Programas do governo federal de incentivo à leitura no Brasil (Parte 1)	40
Quadro 2 -	Programas do governo federal de incentivo à leitura no Brasil (Parte 2)	41
Quadro 3 -	Resultados do exame PISA / Leitura	45
Quadro 4 -	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental na BNCC	70
Quadro 5 -	Tratamento das práticas leitoras na BNCC	72
Quadro 6 -	Organização do Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	80
Quadro 7 -	Tratamento das práticas leitoras no DCT-TO	82
Quadro 8 -	Proposta de roteiro de análise de pesquisa	99
Quadro 9 -	Delimitação temática e planejamento da pesquisa	100
Quadro 10 -	Gêneros textuais presentes na coleção	113
Quadro 11 -	Organização dos módulos - 6º Ano	126
Quadro 12 -	Organização dos módulos - 7º Ano	127
Quadro 13 -	Organização dos módulos - 8º Ano	128
Quadro 14 -	Organização dos módulos - 9º Ano	129
Quadro 15 -	Atividades relacionadas à leitura, compreensão e interpretação textual, organizadas por tópicos	133
Quadro 16 -	Organização dos módulos da obra	139
Quadro 17 -	Gêneros abordados no 6º Ano	141
Quadro 18 -	Gêneros abordados no 7º Ano	141
Quadro 19 -	Gêneros abordados no 8º Ano	141
Quadro 20 -	Gêneros abordados no 9º Ano	141
Quadro 21 -	Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 6º Ano	149
Quadro 22 -	Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 7º Ano	150
Quadro 23 -	Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 8º Ano	150
Quadro 24 -	Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 9º Ano	151

Quadro 25 - Orientações do manual do professor nas unidades da coleção	156
Quadro 26 - adequação das atividades ao que determina a BNCC	161

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Relação entre tipos e gêneros textuais	64
Imagem 2 -	Atividade explorando recursos tecnológicos	78
Imagem 3 -	Coleção de livros de Língua Portuguesa <i>A conquista</i>	103
Imagem 4 -	Recortes do sumário do 9º Ano	115
Imagem 5 -	Incentivo a pesquisas externas e leituras complementares	117
Imagem 6 -	Vocabulário	118
Imagem 7 -	Informações sobre autor e contexto histórico dos textos	120
Imagem 8 -	Proposta de leitura de imagem	122
Imagem 9 -	Tirinha com visibilidade comprometida	124
Imagem 10 -	Imagem pequena, com pouca luminosidade e baixa qualidade	125
Imagem 11 -	Exemplo de texto com linguagem adequada à faixa etária do 8º Ano (Parte 1)	136
Imagem 12 -	Exemplo de texto com linguagem adequada à faixa etária do 8º Ano (Parte 2)	137
Imagem 13 -	Fragmento do texto Resenha: Homem-Aranha no Aranhaverso - 6º Ano	143
Imagem 14 -	Texto <i>Dois Quadros</i> , Patativa do Assaré, presente no livro do 6º ano (Parte 1)	147
Imagem 15 -	Texto <i>Dois Quadros</i> , Patativa do Assaré, presente no livro do 6º ano (Parte 2)	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de exercícios relacionados a um único texto no 7º Ano

135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACER	Australian Council for Educational Research
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF-88	Constituição Federal de 1988
CITO	The Netherlands National Institute for Educational Measurement
DCT-TO	Documento Curricular do Território do Tocantins
ETI	Escola de Tempo Integral
ETS	Westat e o Educational Testing Service
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NIER	Japanese Institute for Educational Research
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: UMA VIAGEM DE MAIS DE 500 ANOS	21
1.1 O PAPEL DA LEITURA NA DIFUSÃO E PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA	21
1.2 ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A QUARTA REPÚBLICA	28
1.3 O PERÍODO MILITAR	34
1.4 O INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL PÓS-DITADURA: UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO	38
1.5 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DA LEITURA NO BRASIL	43
1.6 CENÁRIO DA LEITURA NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR	48
1.7 LEITURA E LETRAMENTO	54
1.8 LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO NO BRASIL	58
1.9 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES NORTEADORES OFICIAIS SOBRE AS HABILIDADES DE LEITURA?	66
1.9.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	67
1.9.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	69
1.9.3 Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental: Linguagens	79
1.9.3.1 Breve histórico da construção do componente curricular de Língua Portuguesa, disposto no caderno de Linguagens	81
1.9.4 Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire	86
1.9.4.1 Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO	87
1.9.4.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire	89
1.10 O PAPEL FORMADOR E EMANCIPADOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR	91
2 PERCURSO METODOLÓGICO	95
2.1 FLUXOGRAMA DA PESQUISA	100
3 PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	102
3.1 DADOS GERAIS DA COLEÇÃO ANALISADA	102
3.1.1 Título, coleção, série e referência dos livros	102
3.1.2 Quem são os(as) autores(as) e qual sua formação?	103
3.1.3 Como a obra está organizada?	105
3.2 DADOS SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA NA COLEÇÃO	109
3.2.1 De maneira geral, como as atividades de leitura estão propostas na obra?	109
3.2.2 Quais os gêneros textuais foram contemplados na obra?	113

3.2.3 Há incentivo a pesquisas externas e de leituras complementares, seja em bibliotecas, internet, ou outros meios externos ao livro didático em análise?	116
3.2.4 Há a presença de glossários de palavras mais complexas utilizadas nos textos?	118
3.2.5 São disponibilizadas informações sobre autor e contexto histórico dos textos?	119
3.2.6 A coleção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura textual?	121
3.2.7 São utilizadas imagens, tais como fotografias, gráficos ou ilustrações relacionados ao texto de forma a possibilitar maior atratividade e facilitar compreensão do texto?	123
3.2.8 O livro aborda temas de relevância social? Em caso de resposta positiva, quais são eles?	125
3.2.9 Como estão propostas as atividades de interpretação textual?	132
3.2.10 A linguagem utilizada nos livros da coleção é clara, objetiva e adequada à faixa etária dos estudantes?	136
3.2.11 A obra possibilita atividades práticas, como exercícios de produção textual, leitura coletiva e discussões em grupo, de forma a promover a interação e a participação ativa dos estudantes?	139
3.2.12 Há variedade de textos do mesmo gênero abordado?	140
3.2.13 Os textos sugeridos estão presentes em sua totalidade no próprio livro, ou são fragmentos, exigindo pesquisas externas?	143
3.2.14 As leituras sugeridas levam em consideração o contexto da educação do campo?	145
3.2.15 A obra aborda questões relacionadas aos aspectos culturais do Brasil?	148
3.2.16 A obra aborda aspectos da cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais, tais como quilombolas e indígenas?	152
3.2.17 O livro apresenta orientações que dão suporte à atuação do professor, facilitando o trabalho do profissional e dando orientações para sanar possíveis dificuldades e lacunas na formação do estudante?	154
3.2.18 O livro promove a leitura intensiva e extensiva? De que forma?	157
3.2.19 O livro possui atividades que incentivam os estudantes a formar suas próprias opiniões e argumentar em defesa delas?	159
3.2.20 Como as atividades relacionadas à leitura e à formação de leitores podem ser aprimoradas nesta obra?	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169

INTRODUÇÃO

Nasci em uma pequena propriedade rural, no interior do estado de Goiás, e estudei em uma escola pública estadual até a oitava série, atual nono ano. Meu primeiro contato com a leitura se deu por meio de gibis, inicialmente lidos por minha mãe ou minha irmã. Encantavam-me aquelas imagens tão coloridas e cheias de vida e como me fascinava perceber quantas informações traziam aqueles símbolos, a princípio, tão estranhos para mim. Com o passar do tempo e a chegada da vida escolar, veio, também, a capacidade de decodificar e compreender esse universo tão instigante da leitura. Lembro-me, com certo saudosismo, da primeira historinha em quadrinhos que consegui ler sozinho: “Luluzinha e o Pé de Mandioca”. Daí por diante não parei mais.

Tive a sorte de nascer em um lar no qual, mesmo tendo cursado apenas a quarta série primária, minha mãe também saboreava livros nas raras horas de descanso que tinha, entre uma atividade doméstica e outra. Via, também, minhas irmãs sempre lendo e, com o passar do tempo, também queria ler de tudo, desde gibis, até livros de receita, livros didáticos antigos, enfim, o que achasse, lidos a conta-gotas para que a magia da leitura durasse mais tempo. Ainda consigo ouvir minha mãe dizer: “Não leia tudo de uma vez! Não tenho dinheiro para comprar outro.” E realmente não tinha.

À medida que o tempo foi passando, os livros e gibis tornaram-se mais escassos. Era preciso descobri-los e tomar emprestado. O conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, parece ter sido escrito para mim:

[...] Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. [...] (Lispector, 2009, p. 20).

A diferença em meu “conto” de vida é que, ao invés de “*As renações de Narizinho*”, a coleção de livros que me encantava e tirava o sono era uma de contos de fadas clássicos, no modelo livro-objeto, que pertenciam a um colega de sala do ensino fundamental. A diferença é que, no caso dele, não havia maldade em não querer emprestar os livros. Eram apenas ciúmes mesmo. Eu também teria.

Àquela época, nem em sonhos eu poderia frequentar uma biblioteca, isto porque, no vilarejo no qual vivia e na escola que frequentava, não havia uma. Com exceção dos

empréstimos que conseguia, aqui e ali, o contato com a leitura ocorria quase sempre por meio de textos apresentados pelos livros didáticos e, de modo geral, trabalhados de forma superficial pelos professores em sala de aula.

Alguns anos depois, após concluir o Ensino Médio, já morando na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, fui aprovado no vestibular para o curso de Letras/Língua Portuguesa e Inglesa, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Novamente, a empolgação voltou a ocupar minha mente. Agora sim, eu seria, de fato, preparado para o domínio das tão sonhadas letras e teria acesso a todos os livros que desejasse. Doce ilusão. Já trabalhando em dois empregos e ocupado com as atividades acadêmicas, o tempo para a leitura se tornou escasso.

Contudo, apesar das adversidades, no fundo eu sabia que a leitura seria uma porta para quem pretendia ganhar o mundo, e, por isso, continuei me dedicando de forma autônoma, nos curtos espaços de tempo que possuía. Assim, consegui terminar o curso de Letras e fui aprovado em alguns concursos públicos, como professor de Língua Portuguesa e Inglesa.

Em 2005, em função da aprovação em um concurso público para o cargo de professor dos anos finais do ensino fundamental, mudei para a cidade de Palmas-TO. Desde então, venho atuando no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de diferentes contextos, na capital tocaninense.

Durante quase duas décadas, ensinando Língua Portuguesa, tenho vivenciado diferentes contextos que vão desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio, tanto na modalidade regular, quanto no ensino de jovens e adultos (EJA). Ao longo dessa caminhada, tenho percebido que as práticas voltadas para a leitura e o letramento literário têm cada vez menos espaço em sala de aula, de forma que, quando ocorrem, na maioria das vezes, são durante as aulas de Língua Portuguesa.

Apesar de tantas dificuldades, elencadas até aqui, ao longo de minha prática como professor de Língua Portuguesa, considero-me vitorioso, pois saí de uma realidade nada promissora e consegui chegar aonde queria. Venci meus medos e reconheço a grande importância de ter lido meu primeiro gibi. O acesso à leitura foi um divisor de águas na minha vida, porém reconheço o quanto esse processo foi árduo.

Essa é minha motivação para a presente pesquisa. Atuando como professor em escolas públicas, durante mais de 17 anos, conheço bem as dificuldades, tanto de quem está ensinando, quanto de quem está sentado em uma carteira, na condição de estudante. Reconheço a necessidade de um repensar crítico em relação aos objetivos propostos para as aulas de leitura. É preciso avaliar de que maneira a escola pública tem contribuído para que a aprendizagem e a

prática da leitura e o letramento¹ literário sejam mais significativas e, conseqüentemente, mais eficazes.

Assim, me propus a pesquisar a maneira com que a leitura tem sido abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa e se tais abordagens favorecem o encantamento e envolvimento dos estudantes, resultando em um convite para essa incrível jornada, rumo à leitura e ao letramento literário, tanto com o objetivo da fruição, quanto para a formação de cidadãos críticos, conscientes e politicamente engajados.

A escolha pelos livros didáticos se justifica pelo fato de que, atuando na educação pública, por vários anos, e em muitas escolas, conheço bem esse contexto e posso afirmar que, por diversos fatores, a serem elencados mais adiante, os livros didáticos são uma das fontes que os estudantes podem ter o contato com a leitura. É sabido que o ideal é que os estudantes tenham acesso a obras literárias, daí a importância das bibliotecas escolares, contudo, muitas vezes, os didáticos são os únicos livros com os quais o contato é oportunizado..

A partir de minha experiência pessoal e com base em minha prática profissional, como professor de Língua Portuguesa, tenho percebido que não existem limites para aqueles que, de fato, querem transpor as fronteiras do conhecimento estático, de forma a torná-lo significativo, podendo ser usado em benefício próprio. Possivelmente, esse é um dos maiores entraves a serem superados em sala de aula para que o processo de ensino e aprendizagem de língua e leitura possa se dar de forma mais eficaz e socialmente significativa.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, o que motivou essa pesquisa foi a necessidade de reflexão sobre como os livros didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente no que diz respeito às práticas de leitura, podem ser aprimorados, no sentido de possibilitarem a formação de estudantes com motivação para a leitura e conscientes da importância de tal prática para a sua formação pessoal.

A partir de todo o contexto motivador para o desenvolvimento da presente tese, partimos agora para a fundamentação que embasa todo o estudo aqui realizado, pontuando que pensar sobre leitura e formação de leitores vai muito além do simples processo de decodificação de signos linguísticos em significados. A leitura está diretamente relacionada ao empoderamento pessoal, uma vez que pode proporcionar a ampliação de horizontes em todas as direções almejadas pelo leitor. Sendo assim, é necessário que as atividades para formação de leitores levem em consideração a capacidade libertadora, a qual está relacionado o ato de ler.

¹ Assume-se aqui “letramento” como termo empregado para englobar suas múltiplas práticas, o qual será discutido posteriormente.

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária (Zilberman, 2009, p. 30).

Regina Zilberman elucida muito bem, em sua fala, o papel da escola no processo de formação de leitores. Se, de um lado, um trabalho bem feito, desenvolvendo no estudante a percepção da leitura, como possibilidade de construção de novas e melhores realidades, poderá formar leitores efetivos e com a criticidade necessária para a transformação social. Por outro, um trabalho mal realizado poderá afastar o estudante da leitura, causando bloqueios e insatisfações que poderão acompanhá-lo por sua vida toda, privando-o, muitas vezes, da capacidade de interferir ativamente no meio social, no qual ele está inserido. Por isso, é tão importante que o processo de ensino de leitura seja constantemente repensado e revisitado, a fim de que as práticas, em salas de aula, sejam aprimoradas e os resultados possam ser, a cada dia, mais promissores.

Diante do exposto, para nortear o estudo ora proposto, a seguinte pergunta de pesquisa foi eleita: A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada nos anos finais do ensino fundamental, da Escola de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural do município de Palmas, capital do Tocantins, propicia a formação de estudantes leitores, possibilitando a formação crítica e estimulando o gosto pela leitura?

Nesse contexto, a presente tese teve como objetivo geral analisar uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados nas séries finais do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural do município de Palmas-TO, a fim de perceber de que forma possibilitam a promoção do interesse do estudante pela leitura e sua formação como leitor, contribuindo assim para o desenvolvimento de potencialidades críticas e para a ampliação da sua capacidade de compreensão do mundo.

A fim de concretizar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar teórica e conceitualmente o papel da leitura como mecanismo de formação do senso crítico do estudante do último ciclo do ensino fundamental;
- b) verificar as condições contextuais das práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental na Escola de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural do município de Palmas-TO;

c) discutir de que maneira a leitura é abordada em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais da Escola de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural do município de Palmas-TO; e

d) descrever se, da forma como se apresentam, os livros didáticos de Língua Portuguesa facilitam o envolvimento e o gosto pela leitura.

Assim, a pesquisa aqui apresentada centra-se na hipótese de que os livros didáticos de Língua Portuguesa podem influenciar na formação de leitores críticos, auxiliando ou não no desenvolvimento do gosto pela leitura, principalmente em um contexto de escola pública rural.

Para melhor organizar as etapas do presente estudo, esta tese apresenta a seguinte organização:

Na Seção 1, *Ensino de leitura no Brasil: uma viagem de mais de 500 anos*, abordamos o histórico do ensino de leitura no contexto brasileiro, concepções de letramento e formação do estudante leitor. A seção em questão dá enfoque ao percurso do ensino de leitura, desde sua instituição até o contexto atual no cenário brasileiro, apresentando as principais conquistas e dificuldades enfrentadas por tal prática ao longo de sua trajetória no Brasil. Para tal, conceituamos a leitura e letramento literário, demonstrando particularidades das referidas nomenclaturas, com ênfase nas implicações sociais relacionadas a tais práticas. Ainda, nessa mesma seção, abordamos os aspectos relacionados às funções crítico reflexivas, no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Conceituamos, também, sobre a utilização do livro didático, sobretudo no contexto da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, do município de Palmas-TO.

Na Seção 2, *Percursos Metodológicos*, são delineados os aspectos metodológicos, descrevendo os contextos da pesquisa; a natureza do estudo e os instrumentos e critérios que foram utilizados para a seleção e análise dos dados, bem como a apresentação das teorias que deram suporte aos métodos e técnicas propostos.

Na Seção 3, *Práticas de leitura e formação de leitores em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental*, serão discutidos os dados encontrados em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, no contexto dos anos finais da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, do município de Palmas-TO. Para isso, buscamos analisar se o uso desses materiais auxilia na promoção de práticas de leitura engajadas na formação crítica do estudante e, principalmente, no desenvolvimento do gosto pela leitura. Tal análise é feita sob as luzes do que propõem os documentos norteadores para as práticas de leitura nas escolas brasileiras, sendo eles a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018); Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental: Linguagens (Tocantins, 2019b); Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO (Palmas, 2022); e o Projeto Político Pedagógico-PPP da ETI Marcos Freire (Palmas, 2023). A análise foi feita utilizando-se a coleção de livros didáticos, adotados pelo município de Palmas para o quadriênio de 2022 a 2024. A coleção em questão foi publicada pela editora FTD, sendo composta por oito volumes (quatro para os estudantes e quatro para os professores), que vão do 6º ao 9º ano, anos finais do Ensino Fundamental, cuja referência base é: BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *A conquista língua portuguesa: 6º/7º/8º/9º anos: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022 (estudante/professor).

Nas *Considerações Finais*, sob as luzes do que propõem as teorias da pesquisa qualitativa documental e exploratória, buscou-se responder às perguntas norteadoras da pesquisa, apresentadas já na introdução, provocando uma reflexão mais aprofundada e uma discussão sobre a forma como se apresenta a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, considerando a sua relevância e função social relacionada ao letramento literário, formação crítica e à formação do estudante leitor.

1 ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: UMA VIAGEM DE MAIS DE 500 ANOS

A presente seção, faz uma análise teórica e conceitual do papel da leitura enquanto mecanismo de formação do senso crítico do estudante do último ciclo do Ensino Fundamental. Portanto, traz uma síntese do percurso do ensino no Brasil, desde sua instituição até o contexto atual, dando enfoque às práticas voltadas para a formação de leitores. Para tal, buscamos apresentar as principais dificuldades, conquistas e concepções de letramento ao longo dessa trajetória.

1.1 O PAPEL DA LEITURA NA DIFUSÃO E PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA

A fim de aprofundar nosso entendimento sobre a dinâmica linguística, iniciamos nossa investigação explorando o papel crucial da leitura na difusão e preservação da língua. Ferdinand Saussure (2004, p. 17) afirma que a língua é um “[...] produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Em outras palavras, a língua é dotada de estruturas sintáticas, morfológicas, fonéticas e sociais de uma determinada comunidade. Por meio da língua, toda a cultura de um povo é representada. Desse modo, ensinar leitura é abrir portas para o conhecimento de novos costumes, novos valores e novas formas de se posicionar diante da realidade que nos cerca. Nesse sentido, um posicionamento mais crítico e politizado, por parte de professores e materiais didáticos, muito pode contribuir nesse processo de interação, visto que essa é uma grande oportunidade para que valores e identidade possam ser efetivamente trabalhados.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC classifica a leitura como um dos “eixos organizadores” na área da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, destacando-a como tema central de tal área (Brasil, 2018). O eixo Leitura, na perspectiva da BNCC, propõe o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação, interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, identificação de gêneros textuais. Tais capacidades são compreendidas como competências específicas da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Para que possam ser desenvolvidas, se faz necessário um contexto favorável, em que o estudante seja encorajado a transpor os limites da decodificação de símbolos linguísticos, de maneira que a leitura de fato tenha significância e desperte o senso crítico do leitor. Nessa perspectiva, Annie Rouxel aponta que

É preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética. A dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos que são bem conscientes de que se revelam ao falar de suas leituras. A questão ética que se coloca, portanto, encontra em parte sua resposta no fato de que o 'eu' que reage às proposições ficcionais da obra é um 'eu fictício', um dos eus possíveis criados pela situação (Rouxel, 2012, p. 281).

Assegurar um ambiente propício para que o estudante se sinta encorajado a interagir com o texto, atribuindo-lhe significados a partir de sua interpretação pessoal, fará com que o estudante se perceba enquanto sujeito no processo de leitura, tornando tal atividade mais prazerosa e significativa. Contudo, é necessário lembrar que o professor será sempre o mediador desse processo. O estudante leitor, por ainda estar desenvolvendo seu senso crítico, precisa desse direcionamento propiciado pela atuação do professor, assim como da interação com seus colegas. Conforme aponta Rouxel,

A leitura literária analítica nutre-se, portanto, do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares. A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar (Rouxel, 2012, p. 281).

Contribuir para que o estudante desenvolva o gosto pela leitura e amadureça seu senso crítico, em relação ao que lê, deve ser um dos principais objetivos do professor de Língua Portuguesa. Contudo, frente ao cenário no qual se inserem as escolas públicas brasileiras, tal tarefa nem sempre é fácil. Na perspectiva de Regina Zilberman,

A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. A proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz a leitura, mesmo no caso de pessoas que ainda não foram alfabetizadas (Zilberman, 2010, p. 149).

Aqui encontramos um dos mais importantes obstáculos à formação do estudante leitor, que é o pouco incentivo à leitura, dados os contextos sociais nos quais normalmente se está inserido e o difícil acesso a livros. Isso ocorre seja em função dos problemas financeiros ou pelo fato de que não são todas as escolas públicas que disponibilizam uma biblioteca bem estruturada ou um bom acervo de livros aos estudantes.

Ainda, nesse sentido, Silvia Castrillón afirma:

Um país requer bibliotecas que possam ir mais além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertam em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares,

encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas (Castrillón, 2011, p. 36).

Mesmo diante de tantas limitações e obstáculos, é preciso salientar a importante contribuição dos professores de Língua Portuguesa, no sentido de conscientizar seus estudantes e a comunidade escolar, em relação à dimensão estética da linguagem e sobre relevância da leitura para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade. Na concepção de Castrillón,

Os projetos de leitura precisam [...] demonstrar que a leitura não é um adorno nem um passatempo e que seu valor não está em oferecer apenas alguns momentos prazerosos, mas sim que a leitura é um instrumento extremamente útil na transformação e organização de suas vidas (Castrillón, 2011, p. 64).

É claro que a função fictícia da leitura por fruição, também não pode ser desconsiderada. O que deve ficar claro é que a leitura não pode ter sua função reduzida a apenas uma concepção. E é justamente nesse ponto que a função do professor, enquanto mediador do processo de desenvolvimento crítico do estudante, tem maior importância.

Quando se fala em função fictícia da leitura por fruição, é importante lembrar que a literatura, em seus mais variados gêneros, sempre ocupou papel de grande importância nesse contexto. Desde os mais remotos e imemoráveis tempos, o homem se ocupa dessa incrível missão. Nesse sentido, Nádía Gotlib afirma:

Aliás, sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. Ou perto do fogão de lenha, ou simplesmente perto do fogo (Gotlib, 2006, p. 6).

O que se percebe é que, conforme bem coloca Gotlib (2006), as histórias, sejam elas transmitidas de forma oral ou por meio da leitura, sempre causaram uma espécie de encantamento no homem. Talvez seja justamente esse encantamento que tanto facilitou para que as narrativas tenham desempenhado papel tão importante ao longo da história e do desenvolvimento da civilização humana.

Tendo em vista a importância da leitura na formação humana, nos seus mais variados aspectos, e as dificuldades que se apresentam para a formação do estudante leitor nas escolas brasileiras, o que se busca na presente pesquisa é associar o poder de encantamento da leitura à complexa tarefa de formar estudantes leitores no contexto das escolas públicas.

É consenso, nos estudos do letramento literário, que a literatura ocupa papel de grande importância no domínio da leitura, escrita e compreensão, isto porque “[...]”

conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (Cosson, 2009, p. 102). Por isso, é tão importante que a escola oportunize “[...] um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (Cosson, 2009, p. 101). Em outras palavras, a leitura, na perspectiva do letramento literário, não é somente o conhecimento sobre literatura, “[...] mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Cosson, 2009, p. 103).

Rildo Cosson (2009) conceitua letramento literário como um processo que vai além da simples alfabetização e do domínio das habilidades de leitura e escrita. Ele enfatiza a importância de desenvolver no indivíduo a capacidade de compreender e interpretar textos literários, de forma a promover não apenas o acesso às obras literárias, mas também o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. Argumenta, também, que o letramento literário envolve a compreensão das linguagens e dos recursos específicos utilizados na literatura, como os aspectos formais, os elementos narrativos e poéticos, as estratégias discursivas e as figuras de linguagem, enfatizando a importância de considerar o contexto histórico, social e cultural em que a obra literária está inserida. Tal posicionamento possibilita a ampliação da compreensão e interpretação dos textos lidos. Nessa perspectiva, o letramento literário não se resume a apreciar e interpretar as obras literárias, mas também a compartilhar e produzir textos literários, a fim de que se desenvolva a capacidade de expressão e criação literária, por meio da prática da escrita e da oralidade.

Begma Tavares Barbosa, no que diz respeito à atuação do professor, faz a seguinte colocação:

Atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura, inclusive do texto literário, é papel central do professor. Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo, são formas de atuar positivamente nesse processo (Barbosa, 2011, p 156).

A leitura pode ser libertadora, mas, para que isso seja possível, ela não deve estar voltada apenas para a simples decodificação de sinais linguísticos. É preciso que ela seja vista como instrumento facilitador para a compreensão do mundo. Diante desse contexto, a forma como a leitura é abordada nos livros didáticos é de extrema importância, isso porque, na maioria das vezes, ela é o principal agente no sentido de descortinar esse novo universo. Nesse aspecto, Magda Soares propõe que:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (Soares, 2003, p. 90).

O letramento é a capacidade de uso social da leitura e da escrita, ou seja, trata-se da habilidade de compreender, analisar, interpretar e aplicar o que foi lido e escrito em diferentes situações de interação social. Assim, o livro didático, dada sua relevância em sala de aula, no contexto das escolas públicas brasileiras, assume um importante papel, no sentido de oportunizar o contato do estudante com diferentes possibilidades, o que pode resultar em um letramento efetivo.

Em função de seu aspecto comercial, ao longo da história, o livro didático no Brasil sempre enfrentou duras críticas relacionadas a diversos aspectos, tais como a qualidade dos conteúdos, a adequação dos temas abordados, influência de ideologias políticas e às metodologias utilizadas. Apesar disso, ele pode ser considerado uma ferramenta indispensável para o ensino público, principalmente no que diz respeito ao contexto das escolas rurais brasileiras. Vários são os motivos, dentre eles podemos destacar o fato de que as escolas rurais muitas vezes têm acesso limitado a recursos educacionais, como internet, bibliotecas e materiais de ensino, o que torna o material impresso uma ferramenta fundamental, uma vez que fornece informações, conteúdo curricular e atividades práticas.

Outra questão também importante é o fato de que, no cenário da educação pública brasileira, principalmente em escolas rurais, muitas vezes há um único professor responsável por ensinar múltiplas disciplinas e em séries diferentes. O livro didático, por fornecer um guia estruturado de conteúdo, planos de aula e atividades, facilita muito o trabalho do professor, quase sempre tão sobrecarregado de responsabilidades e atribuições.

Ao se pensar no uso do livro didático, é importante que se reflita também sobre a função desse material de apoio no sentido de contribuir para o fortalecimento das habilidades autônomas dos estudantes, visto que, muitos deles, em especial os das áreas rurais, podem ter menos acesso a atividades extracurriculares e intelectualmente estimulantes. Desta forma, o uso desse tipo de material permite que os estudantes aprendam de forma autônoma, desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e raciocínio lógico, mesmo fora do ambiente escolar.

A avaliação e aprovação dos livros didáticos que são utilizados nas escolas públicas brasileiras são feitas pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Segundo dados do próprio Ministério, essa aprovação leva em

consideração critérios relacionados à qualidade do material e adequação dos conteúdos às diretrizes curriculares nacionais.

Contudo, o papel do professor na escolha desse tipo de material é fundamental. Ele deve analisar criteriosamente os livros disponíveis, levando em consideração os objetivos do currículo, as necessidades dos estudantes, as características da turma e sua metodologia de ensino, selecionando livros que sejam adequados ao conteúdo a ser ensinado, que estejam atualizados e que possuam uma linguagem clara e acessível. Além disso, o professor deve avaliar se o livro estimula a autonomia e o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, apresentando atividades desafiadoras e estimulantes. Outro aspecto fundamental a ser observado está relacionado às abordagens teóricas e metodológicas. Elas precisam estar em conformidade com a metodologia de ensino utilizada pelo profissional, oferecendo estratégias e recursos que sejam compatíveis com suas práticas pedagógicas.

Dada a sua importância e o papel que ocupa no processo de ensino aprendizagem, é muito importante que haja muito cuidado na escolha e utilização dos materiais didáticos utilizados nas práticas de sala de aula, principalmente no que diz respeito ao livro didático. Sobre essa questão, Bittencourt faz as seguintes reflexões:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt, 2003, p. 5).

Ser crítico ao usar um livro didático significa analisar cuidadosamente o conteúdo, identificar possíveis lacunas e complementá-las, sempre com base em fontes confiáveis e atualizadas. Tal posicionamento é de extrema importância, pois pode possibilitar uma educação mais completa e precisa. Com isso, uma formação mais eficaz e significativa pode ser oportunizada ao educando.

A crítica e o cuidado ao se utilizar o livro didático também permite que o professor adapte o material às necessidades e habilidades específicas de seus estudantes, tornando o processo de aprendizado mais personalizado e eficaz. Assim, o que se propõe aqui é uma reflexão sobre a forma como o livro didático se posiciona em relação à leitura e à formação de estudantes leitores com formação crítica e capacidade de atuação frente às demandas de um mundo cada vez mais imediatista e exigente.

Por material didático, compreendemos as ferramentas utilizadas para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Tais materiais podem ser compostos por livros, apostilas, vídeos, jogos, atividades, entre outros recursos, que permitem a exploração de conceitos e conhecimentos de forma didática, objetiva e acessível aos estudantes. Já os conceitos são ideias ou abstrações que representam uma compreensão sobre determinado assunto. No contexto do material didático, os conceitos são os conteúdos que os estudantes precisam aprender, relacionados às múltiplas áreas do conhecimento humano.

A finalidade dos materiais didáticos é a apresentação dos conceitos pertinentes a cada etapa do desenvolvimento do estudante, de forma clara, organizada e sequencial, para que possam ser compreendidos e assimilados de maneira mais eficaz. Essa apresentação pode ocorrer de diversas formas, seja pela exposição de conceitos por meio de textos explicativos, exercícios práticos, ilustrações, gráficos ou até mesmo por meio de atividades interativas e lúdicas, a depender do público ao qual se destina e à complexidade dos conceitos abordados.

Um bom material didático é essencial para auxiliar os educadores no processo de ensino, uma vez que ele pode fornecer uma base sólida de conceitos, de forma contextualizada, clara e objetiva, o que muito facilita a compreensão e a aquisição de conhecimentos de maneira eficiente e efetiva. O mesmo conceito se aplica na formação do estudante leitor. É preciso que as atividades propostas pelo livro levem em consideração a importância das práticas de leitura para a formação cidadã do estudante, principalmente no que diz respeito à formação crítica, ampliação da visão de mundo e sobretudo no estímulo ao gosto pela leitura. Avaliar se isso efetivamente ocorre, é o que propusemos na presente pesquisa.

É preciso que os estudantes percebam a importância do ato de ler de forma crítica, compreendendo, para isso, que não basta estar no mundo. É preciso interagir com ele, ao mesmo tempo, transformando-o, reconstruindo-o, como também a nós mesmos. Ensinar a ler efetivamente, ou seja, muito para além de mera decodificação de símbolos linguísticos é, antes de tudo, possibilitar uma visão de mundo mais ampliada.

Partindo de tais prerrogativas, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), os envolvidos no processo de ensino de leitura, compreensão e escrita, precisam atuar no sentido de fortalecer a autonomia dos estudantes, garantindo-lhes condições e as ferramentas para acessar e interagir de forma crítica em diferentes contextos sociais.

Para melhor compreensão do contexto do ensino de leitura atual, faremos na subseção que se segue, um apanhado histórico sobre o ensino da leitura no Brasil.

1.2 ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A QUARTA REPÚBLICA

A história da leitura no Brasil teve origem no período colonial (século XVI), com a chegada dos primeiros livros trazidos pelos europeus. Segundo o autor Marco Antonio Silva (2012), nesse período, a leitura era restrita a uma pequena elite letrada, em sua maioria religiosos, comerciantes e nobres. É importante lembrar que nesse período, a maioria da população brasileira não tinha acesso à educação formal e, por isso, grande parte era analfabeta. Some-se a esse fator os altos preços dos livros que, em sua maioria, eram importados de Portugal, o que tornava os custos muito altos, fato que fazia com que a prática da leitura fosse quase que exclusivamente exercida por um público muito seletivo e reduzido de brasileiros.

Com o surgimento da primeira escola no Brasil, a “Escola de Ler e Escrever”, também conhecida como Colégio do Salvador, fundada em 1549 pelo governador-geral Tomé de Sousa, na cidade de Salvador, Bahia, a procura por livros e materiais impressos começa a se intensificar. A escola tinha como objetivo ensinar crianças indígenas e mestiças a ler, escrever e também objetivava catequizar, visando à evangelização dos nativos. Alguns anos depois, em 1554, é criado o Colégio dos Jesuítas, fundado pelos padres jesuítas em São Paulo, onde eram oferecidos ensinamentos religiosos e humanísticos. Em 1578, a Escola de Latimidade é fundada em Olinda, Pernambuco, também por padres jesuítas. Essas primeiras escolas no Brasil tinham um caráter predominantemente religioso, voltado para a catequese e formação de padres e religiosos, sendo a educação formal restrita a poucos privilegiados, geralmente do clero e da elite colonial.

É importante colocar que no período colonial, a maior parte dos materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras era produzida de forma bastante rudimentar e com recursos limitados, devido à escassez de recursos e à ausência de uma indústria gráfica, de forma que quase sempre esses materiais eram confeccionados de maneira artesanal pelos próprios professores ou pelos religiosos que atuavam como educadores.

De acordo com Marco Antonio Silva (2012), somente a partir do período imperial é que o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil, sendo a Europa a referência de cultura para as classes sociais mais elitizadas que eram as que tinham acesso à educação regular naquele período. Por esse motivo era muito comum que os livros didáticos aqui utilizados fossem importados da França, conforme se observa a seguir:

Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte

Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX (Silva, 2012, p. 808).

Conforme Silva (2012), a referência cultural para a elite brasileira era, principalmente, a francesa. Dessa forma, para atender aos objetivos desse grupo social, nada mais apropriado que buscar o que havia de produção didática na própria França. A partir de 1820, a imprensa independente começa a surgir em maior número, mas, apesar de se tornar um pouco mais popular, o material impresso no Brasil estava em sua maioria concentrado nos grandes centros urbanos, tais como Rio de Janeiro, São Paulo e Recife.

Outro fator de grande importância, relacionado à história da leitura no Brasil, é o fato de que, durante o período do Brasil Colônia (século XVI ao início do século XIX), o Estado e a Igreja detinham controle sobre toda a informação disponibilizada à população. Nesse período, chegou a existir o *Index Librorum Prohibitorum* que se tratava de uma espécie de censura para livros criada pela igreja católica, com a finalidade de controlar e censurar a literatura considerada imoral ou nociva à doutrina pregada pela igreja. A lista, criada pela igreja, incluía obras de filosofia, literatura, ciência, religião e todo tipo de produção escrita avaliada como perigosa. Adquirir ou consultar tais livros era considerado crime, podendo resultar em punições severas. A visão defendida pela igreja era a de que a leitura, se não fosse voltada para a perspectiva cristã, poderia levar a comportamentos profanos e contrários aos bons costumes cristãos. Isso fez com que, durante muito tempo, a leitura disponibilizada no Brasil fosse quase toda voltada para a catequese e os princípios pregados pela doutrina católica. Nesse sentido, Nelson Sodré pontua:

Instrumento herético, o livro foi, no Brasil, visto sempre com extrema desconfiança, só natural nas mãos dos religiosos e até aceito apenas como peculiar ao seu ofício, e a nenhum outro. As bibliotecas existiram nos mosteiros e colégios, não nas casas de particulares. Mas ainda aquelas que foram pouquíssimas, de livros necessários à prática, constituindo exceção mesmo os edificantes (Sodré, 1966, p. 11).

Em função de todos esses entraves às práticas de leitura pela grande maioria da população durante o processo de colonização do Brasil, ter acesso a livros e ao conhecimento trazido por eles era visto como mecanismo de empoderamento social, de forma que a elite dominante passou a utilizar-se de tal condição como forma de afastar-se ainda mais das classes menos favorecidas. Em outras palavras, ter acesso à leitura era quase que restrito à nobreza, e pelo que se percebe, não havia muito esforço para que essa realidade fosse modificada. Esse cenário no qual apenas uma pequena parte da população tinha acesso à leitura e, ainda assim, quase sempre com livros controlados pela igreja, só começa a mudar com a chegada da

imprensa ao Brasil, ocorrida no século XIX, trazida pela família real portuguesa, que se mudou para o Brasil para fugir das invasões napoleônicas.

A chegada da família real portuguesa teve um papel fundamental no desenvolvimento da impressão de livros no país. D. João VI, junto com sua corte, trouxe consigo uma série de conhecimentos e tecnologias relacionadas à produção de livros, inclusive duas tipografias completas. A primeira imprensa do Brasil foi montada em 1808, na Biblioteca Real e Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. A tipografia trazida da Europa possibilitou a impressão de obras de diversos gêneros, como livros de literatura, ciência, filosofia, entre outros. Outro aspecto importante é o fato de que a família real portuguesa estimulou a criação de escolas de ensino fundamental e médio, denominadas "as aulas régias", que também contavam com prensas para impressão de manuais e outros materiais didáticos. Essas escolas eram voltadas principalmente para a formação dos filhos da elite brasileira, mas contribuíram para a difusão da leitura e da escrita entre a população. Com a presença da família real, o mercado editorial no Brasil começou a se expandir e a diversificar seus produtos (Sodré, 1966). A vinda da Corte também atraiu escritores, editores e livreiros, que se estabeleceram no país e impulsionaram o desenvolvimento do setor.

Pouco a pouco, o texto impresso, em especial o livro, tornava-se não só um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo de civilização do nosso país. Nesse novo cenário, tipografias eram abertas, livreiros estrangeiros estabeleciam seus negócios nas ruas centrais da cidade e a Real Biblioteca, esquecida nos portos de Lisboa durante a fuga em 1808, finalmente ancorava no Rio de Janeiro (El Far, 2006, p. 8).

Essa contribuição foi fundamental para o desenvolvimento da impressão de livros no país, fortalecimento do mercado editorial brasileiro e, conseqüentemente, o aumento das práticas de leitura no país.

O Brasil até o feliz dia 13 de maio de 1808 não conhecia o que era tipografia: foi necessário que a brilhante face do Príncipe Regente Nosso Senhor, bem como o refulgente sol, viesse vivificar este país, não só quanto à sua agricultura, comércio e indústria, mas também quanto às artes, ciências, dissipando as trevas da ignorância, cujas negras, e medonhas nuvens cobriam todo o Brasil, e interceptavam as luzes da sabedoria [...] (Lajolo; Zilberman, 1996, p.123).

Conforme colocado pelas autoras, a instalação da imprensa no Brasil trouxe consigo diversos aspectos positivos, mas o principal deles, com toda certeza, foi o da possibilidade de se dissipar as trevas da ignorância. Assim, a partir daquela data, foi possível a ampliação da circulação de informações, isto porque a imprensa permitiu que as notícias e o conhecimento pudessem ser transmitidos de forma mais ágil e eficiente, permitindo que a população, mesmo

em regiões mais distantes dos centros urbanos, pudessem tomar conhecimento, de forma mais facilitada em relação a acontecimentos locais, nacionais e internacionais.

Outro ponto de grande importância foi a possibilidade de maior difusão do conhecimento científico e cultural. Com a chegada de jornais, revistas e outros materiais impressos, conhecimentos nas mais variadas áreas como medicina, literatura, história e ciências, foram aos poucos sendo disponibilizados a um número maior de pessoas, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento cultural e intelectual, além do fortalecimento da cultura brasileira, isto porque, com a chegada da imprensa tornou-se possível a publicação de textos e obras literárias de autores brasileiros, além da divulgação de eventos culturais e manifestações artísticas.

É importante lembrar que esse processo se deu de forma lenta e heterogênea. O acesso da população foi ocorrendo aos poucos, variando muito de acordo com a localidade onde se residia e, principalmente, a condição social na qual se estivesse integrado. Porém, ser de classe social baixa, inicialmente, continuou sendo quase que totalmente desamparada, por ser a maior parte da população e por residir fora dos grandes centros urbanos.

Outra questão importante é o fato de que, inicialmente, todo o material impresso produzido no país era controlado pelo governo e precisava passar pela censura governamental. Aqueles que transgredissem as ordens determinadas pelo governo poderiam ser sujeitos a multas e até mesmo à prisão, fato que gerou atraso e precariedade nas práticas de leitura na sociedade daquela época, conforme aponta Nelson Sodré:

Por decisão de 24 de junho, a administração da Imprensa Régia caberia a uma junta, composta de José Bernardes de Castro, oficial da Secretaria de Estrangeiros e da Guerra, Mariano José Pereira da Fonseca, algum tempo atrás submetido aos rigores da justiça metropolitana, com os seus companheiros da Sociedade Literária, por crime de idéia, e José da Silva Lisboa. Competia à junta, conforme regimento da mesma data, além da gerência, “examinar os papéis e livros que se mandassem publicar e fiscalizar que nada se imprimisse contra a religião, o governo e os bons costumes”. Era a censura. Nada se imprimia sem o exame prévio dos censores reais, frei Antônio de Arrábida, o padre João Manzoni, Carvalho e Melo, e o infalível José da Silva Lisboa (Sodré, 1966, p. 23).

A Imprensa Régia, única tipografia existente no Rio de Janeiro até a independência, além de imprimir a legislação produzida, fabricar livros em branco para escrituração, encadernar impressos e prover todas as necessidades do ofício de livreiro, também editava livros. Estava totalmente condicionada às imposições da Coroa, limitando-se a coligir e divulgar as notícias publicadas em outros periódicos, principalmente ingleses e franceses. As notícias eram quase sempre sobre o estado de saúde dos príncipes europeus, comemorações e as festas na Corte. A publicação veiculava também alguns documentos oficiais, principalmente aqueles

emitidos pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, à qual pertencia por privilégio. Da mesma forma, sistematizava as notícias das entradas e saídas de embarcações no porto, informando a procedência, o número de dias da viagem e, eventualmente, as mercadorias transportadas. Vários outros documentos eram repassados ao redator para que se divulgasse a atividade do governo, como as medidas para o desenvolvimento da agricultura, melhoria dos meios de comunicação entre as capitânias, colonização entre outros assuntos de interesse da Coroa conforme descreve Nelson Sodré:

Jornal oficial, feito na imprensa oficial, nada nêle constituía atrativo para o público, nem essa era a preocupação dos que o faziam, como a dos que o haviam criado. Armitage situou bem o que era a Gazeta do Rio de Janeiro: 'Por meio dela só se informava ao público, com toda a fidelidade, do estado de saúde de todos os príncipes da Europa e, de quando em quando, as suas páginas eram ilustradas com alguns documentos de ofício, notícias dos dias, natalícios, odes e panegíricos da família reinante. Não se manchavam essas páginas com as efervescências da democracia, nem com a exposição de agravos. A julgar-se do Brasil pelo seu único periódico, devia ser considerado um paraíso terrestre, onde nunca se tinha expressado um só queixume' (Sodré, 1966, p. 23).

Como se percebe nas colocações de Sodré (1966), por causa da censura, durante um longo período, o material impresso no Brasil pouco auxiliou na formação do senso crítico dos brasileiros. Contudo, mesmo que de forma muito modesta, os jornais foram ocupando um papel importante na educação da população, isto porque, além de trazerem notícias, eles também publicavam textos educativos, tais como lições de gramática e conhecimentos gerais, fato que muito contribuiu para a formação intelectual do povo brasileiro. Esse cenário perdurou até 1821. Com a Constituição imposta a D. João VI, depois da Revolução do Porto, em 1820, abole-se a censura e termina o monopólio estatal em relação às publicações, permitindo assim o funcionamento de outras tipografias no Brasil. Com isso, a imprensa vai aos poucos tornando-se uma ferramenta importante e poderosa na construção da sociedade brasileira.

No final do período imperial, o Brasil tinha uma quantidade irrisória de escolas, sendo que a maioria das províncias tinha apenas uma ou, no máximo duas, instituições destinadas a esse objetivo. Após a independência do Brasil, surgiram as primeiras escolas de formação de professores, denominadas escolas normais. Elas tinham a função de organizar o funcionamento do ensino elementar. Com o início da república, iniciou-se também um processo de ampliação e melhoria do sistema educacional do país, isto porque, a partir desse período, a educação passa a ser vista como responsabilidade do estado. Com isso, escolas são instaladas em todo o território nacional e passam a ser tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores.

O ensino regular no Brasil começou a se popularizar somente no século XX, especialmente a partir da década de 1930. Antes desse período, a educação no país era essencialmente voltada para a elite, com poucas oportunidades de acesso à educação formal para a população em geral. Tal popularização também foi impulsionada pelo Movimento da Escola Nova. Essa corrente pedagógica, que surgiu no final do século XIX e início do século XX, tinha como objetivo modernizar o ensino e promover uma educação mais ativa, adaptada às necessidades e interesses das crianças. As principais características desse movimento eram a valorização do aprendizado prático, a interdisciplinaridade, a participação ativa dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, a adaptação do currículo de acordo com as capacidades individuais de cada estudante, o estímulo ao pensamento crítico e a utilização de métodos pedagógicos mais dinâmicos, como o trabalho em grupo e o uso de materiais concretos.

A ampliação do acesso à educação foi gradativa, com a criação de escolas públicas e a oferta de cursos noturnos para trabalhadores. Durante esse período, foram criadas políticas educacionais voltadas para a universalização do ensino. No entanto, é importante ressaltar que o acesso à educação regular ainda enfrentava muitas dificuldades ocasionadas, principalmente, pela falta de investimentos, o que resultava na falta de infraestrutura adequada na maioria das escolas.

A conjuntura social, política e econômica que predominou até os anos de 1930 não favoreceu uma expansão equilibrada da educação escolar. O federalismo descentralizado e o Estado oligárquico (subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café) trouxeram ritmos muito diferenciados no desenvolvimento das diversas regiões do país. Estas, por sua vez, organizavam seus sistemas de ensino conforme suas condições específicas (Scheibe, 2002).

A orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas, de 1937 a 1945, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946) preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores,

tais como: Educação Especial; Curso Complementar Primário; Ensino Supletivo; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática (Tanuri, 2000).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regulamentou a sistemática que prevaleceu no país até a Lei nº 4.024, de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente. O ensino normal permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), conservando-se o seu sistema dual.

1.3 O PERÍODO MILITAR

Na madrugada de 31 de março de 1964 iniciou-se o Regime Militar no Brasil, deflagrado pelos militares contra o governo de João Goulart. As características principais desse momento político brasileiro foram a opressão, o controle e o autoritarismo.

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significaram um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específicas de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo (Rosa, 2006, p.37).

Não obstante a tantas opressões e autoritarismo, durante o Regime Militar, em função das políticas públicas adotadas, ocorreu um intenso processo de modernização pelo qual o Brasil já passou, chegando a ser denominado “modernização autoritária” (Silva, 1990). Segundo o mesmo autor, tais mudanças trouxeram consigo grande aceleração e intensificação na industrialização do país, o que resultou em profundas mudanças na estrutura social e econômica do Brasil. Diante de tantas alterações, o perfil dos trabalhadores também precisava mudar, até mesmo porque, diante da crescente industrialização, houve grande aumento das famílias que deixavam o campo em busca de melhores condições de vida, principalmente nas grandes cidades brasileiras. Contudo, apesar da grande geração de novos empregos, fruto do processo de industrialização, o desemprego continuava muito alto, isto porque a maioria das pessoas que vinham do campo para as cidades, não eram qualificadas para os postos de trabalho que surgiam.

Diante desse novo cenário social, caracterizado pela busca pelo desenvolvimento industrial e pelo crescimento econômico, coube à escola o papel de preparar a nova mão-de-obra, ou seja, capacitar a população trabalhadora para que pudesse desempenhar funções que demandavam maior qualificação profissional.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 381).

A partir desses novos propósitos, o modelo de educação brasileiro passa por profundas modificações, dentre elas, a substituição gradativa dos dirigentes do sistema educacional que defendiam o ensino público e a implantação de um modelo que privilegiava a educação privada, apontando para um ensino tecnicista, inclusive com o apoio e orientação de técnicos norte-americanos para assessorar o MEC e capacitar os profissionais brasileiros.

Nessa época observa-se um verdadeiro fascínio pela modernização. Acredita-se que o desenvolvimento virá com a aquisição de novos hábitos de consumo, inclusive culturais. Desenvolver-se é consumir o que consomem os desenvolvidos. A porta estava aberta para o surto de ‘colonização cultural’ que invadiu o país’. Tudo que aqui era produzido era considerado antigo, superado. Inclusive os métodos educacionais. Entrega-se, então, o destino do país aos ‘experts’ internacionais. No caso da Educação, toda a cena foi tomada pelos acordos MEC-USAID, em que os nacionais entregaram a tarefa de reformar a educação brasileira (Oliveira, 1989, p. 60).

Assim, o que ocorre nesse período é a gradativa redução nos recursos destinados à educação por parte do governo federal, de forma que, em dado momento, aplicou-se apenas cerca de um terço do percentual mínimo fixado pela Constituição de 1967. Ainda, nesse sentido, ocorre a abertura da atuação da iniciativa privada na educação, com amplo apoio do governo federal, conforme se verifica no inciso III do parágrafo 3º do artigo 168: “[...] Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior” (Brasil, 1967).

Nesse contexto, ocorreu a reforma que fixou as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, implementada pela Lei 5.692/71. Após a implantação da LDB (1971), o modelo de formação de professores foi, em grande parte, descaracterizado. Esta lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio. Implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Outra legislação deste período, foi a Lei nº 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior, trazendo modificações para o curso de pedagogia, fracionando-o em habilitações

técnicas para a formação dos especialistas em educação. Permitia, no entanto, em decorrência da manutenção da habilitação para a docência no curso normal, que se habilitasse também o professor primário em nível superior, já então uma reivindicação dos educadores (Scheibe, 2008).

Apesar de haver expansão da quantidade de escolas públicas pelo país, esse crescimento era apenas quantitativo, deixando de lado as questões relacionadas à qualidade do ensino ofertado. O que ocorria de fato era a construção de escolas com estruturas físicas precárias, com mobília de baixa qualidade, sem bibliotecas ou investimento em recursos que pudessem garantir qualidade ao processo de ensino. Some-se a isso a baixa remuneração dos professores e o tempo reduzido de duração das aulas, em média três horas diárias.

Outro fator que merece destaque é a questão da intervenção militar na formulação do currículo de ensino, como por exemplo ao ser introduzido o ensino de Educação Moral e Cívica, com o claro propósito de doutrinação dos estudantes para as práticas e condutas militares e a divulgação de ideias preconceituosas.

A nova LDB também traz como meta o ensino profissionalizante. Essa seria uma tentativa de responder à grande necessidade de mão-de-obra qualificada, exigida pelo processo de industrialização, ao qual o país vinha buscando. Bittar e Bittar (2012) apontam que o propósito desse ensino profissionalizante era conferir a esse grau de ensino um caráter terminal e ao mesmo tempo diminuir a demanda sobre o ensino superior.

Esse caráter profissionalizante e terminal adotado pelo ensino secundário coloca fim a uma formação mais abrangente do estudante que pretendia ingressar no ensino superior, isto porque, até então, o ensino secundário poderia ser clássico ou científico, fato que ampliava as áreas de formação dos estudantes, propiciando uma melhor preparação para a formação universitária. Com o argumento de que o país carecia de mão-de-obra qualificada em um curto período de tempo, afirmavam os militares que o ensino de 1º e 2º graus deveria dar conta dessa demanda. Assim, de forma totalmente autoritária e em um curto espaço de tempo, a Lei 5.692/1971 foi aprovada. Por meio de um discurso que pregava a preparação profissional de qualidade de forma acelerada, instaura-se, a partir de então, um sistema de ensino de baixa qualidade, que formaria, na verdade, mão-de-obra barata para a manutenção da estrutura social elitista que sempre estruturou a sociedade brasileira.

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (Saviani, 2007, p. 157).

Como resultado desse molde de ensino, o que se percebeu foi uma divisão ainda mais consolidada entre classe média e classe trabalhadora, isto porque os estudantes originários da classe média, em sua maioria, buscavam formação nas instituições privadas de ensino, onde recebiam formação de qualidade para depois voltarem ao ensino público ocupando as vagas das universidades públicas. Já os estudantes das classes menos favorecidas se submetiam ao ensino profissionalizante de baixa qualidade, ofertado por instituições públicas de ensino. O acesso ao ensino superior ficava muito distante desse público, que, na maioria das vezes, nem conseguia ingressar em uma universidade, ou, se conseguia, quase sempre ocupando vagas em cursos de menor destaque e privilégio social.

Nesse contexto social, as classes dominantes continuariam ocupando as funções intelectuais e de comando nesse modelo capitalista de sociedade, visto que as escolas privadas não foram obrigadas a aderir ao modelo de ensino profissionalizante trazido pela lei em questão. Com isso, puderam ter sua preparação para o mundo acadêmico. Por outro lado, os estudantes de escolas públicas, além de serem obrigados a optarem por um modelo de ensino profissionalizante, implantado sem a devida estruturação pedagógica e curricular, não tinham sequer acesso a materiais de qualidade, ou professores com a devida formação. A esse respeito, José Willington Germano (2011, p. 190) afirma que “A reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

No que diz respeito à leitura, os investimentos eram mínimos. Conforme mencionado anteriormente, grande parte das escolas desse período não dispunham de bibliotecas bem estruturadas e com bons acervos. Já em relação ao livro didático, durante a ditadura militar brasileira, o Ministério da Educação estabeleceu duas políticas organizadas concomitantemente, sendo elas a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), criada em 1966, com o objetivo de estimular e controlar o mercado dos livros didáticos no Brasil e também a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), criada por meio da Lei nº 5.327, em 1967, tendo como função a produção de manuais escolares que seriam distribuídos aos estudantes carentes.

Durante o regime militar, período conhecido pelas imposições ideológicas, a ditadura proibiu filmes, música, espetáculos teatrais e livros. Contudo, para o mercado livreiro foi um momento de consolidação. “[...] nunca se proibiu e nunca se produziu tanta cultura como nos anos do regime militar” (Paixão, 1998, p. 143). Contribuíram para o aumento das vendas as

novas políticas públicas para a educação e a isenção de impostos, resultado de medidas econômicas. Também era necessária a escolarização de uma grande massa de analfabetos, o que fez crescer o mercado de livros didáticos e paradidáticos em todo o país.

Apesar do crescimento da produção de livros durante o regime militar e da aparente expansão do número de leitores, é preciso entender que o projeto desenvolvimentista proposto no governo ditatorial objetivava “[...] a assimilação de comportamentos necessários ao sistema produtivo” (Magnani, 2001, p. 47). Na verdade, o que se pretendia não era a criação de leitores críticos e autônomos. O que se objetivava era a criação do hábito da leitura subordinada ao consumo de determinados materiais.

Esse cenário educacional se manteve no Brasil até por volta da década de 1980, período no qual o regime militar começa a dar seus primeiros sinais de enfraquecimento, iniciando-se um processo lento de democratização. A partir desse período, com o fracasso da implantação do que propunha a LDB de 1971 para o sistema educacional brasileiro, a obrigatoriedade da profissionalização do ensino nas escolas públicas é dispensada. Nesse mesmo período, o regime militar passa a enfrentar uma série de disputas internas. Somado a isso, a economia do país passa por uma profunda crise, chegando a apresentar inflação de 100% (cem por cento) ao ano. O encerramento do ciclo militar no Brasil se dá no ano de 1985, dando início a um novo período democrático no país. Contudo, a herança negativa deixada para a educação pública brasileira perdura até os dias atuais.

1.4 O INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL PÓS-DITADURA: UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Com a queda do regime militar, em 1985, a política educacional brasileira tem seu marco mais significativo com a Constituição Federal de 1988 (CF), documento que marca o início do período democrático no país. Ao estabelecer que a educação é direito de todos e dever do estado e da família, a CF de 1988 determina que o Estado é o principal responsável por oferecer educação para toda a população e “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

A implementação dessa nova constituição representa grande avanço para o cenário educacional brasileiro, visto que uma grande parcela da sociedade, antes abandonada em seus direitos fundamentais, passa, ao menos na teoria, a ter voz e vez, com o princípio da gestão

democrática, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a oferta de ensino noturno regular e o atendimento especializado para pessoas com deficiência. Na prática, é fato que as políticas públicas para inclusão nem sempre conseguem efetivamente consolidar as mudanças para as quais se propõe. Tal fato se dá por uma série de fatores, dentre eles, o fato de que a manutenção de um sistema de opressores e oprimidos muito interessa às classes socialmente dominantes do país.

Um outro importante marco para o contexto educacional brasileiro é a aprovação da nova LDB de 1996 que, ao contrário do documento antecessor, sua elaboração contou com a participação da sociedade civil. A participação da sociedade emprega no documento a necessidade de mudança e atendimento às necessidades sociais, principalmente no que diz respeito à instituição de uma sociedade mais justa e menos desigual, na qual cada indivíduo possa ser preparado para o exercício da cidadania.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Conforme seu primeiro parágrafo, a LDB exerce um importante papel na educação brasileira, sendo um divisor de águas nas práticas educacionais brasileiras, visto que estabelece as diretrizes e bases para a educação em todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até a educação superior, criando um marco legal que organiza e orienta o sistema educacional nacional. Esse documento norteador, além de estabelecer metas e objetivos, atua como normatizador para as práticas de ensino em todo o território nacional, fator esse que tende a assegurar a implementação de políticas públicas para a melhoria do processo educacional de forma estruturada e em todos os níveis, valorizando a identidade e a diversidade cultural de todos os envolvidos.

Outros aspectos de grande importância em relação ao documento é a promoção da educação inclusiva, o que assegura que a educação deve ser acessível a todos, independentemente de condições sociais, econômicas ou de deficiências. Isso fortalece o compromisso do Estado e da sociedade em geral com a equidade na educação. A LDB também trata da formação e valorização dos profissionais da educação, enfatizando a importância do desenvolvimento contínuo dos educadores e a necessidade de formá-los de maneira adequada.

Apesar dos aspectos positivos relacionados à LDB de 1996, é fato que nenhum documento, por si só, será capaz de sanar todos os problemas enfrentados pelo sistema de ensino brasileiro. Para que essa mudança ocorra de maneira efetiva são necessárias políticas públicas e engajamento por parte de toda a sociedade, no sentido de viabilizar as propostas apresentadas pelo documento.

Dentre os maiores obstáculos para a implementação das propostas sugeridas pela LDB, podemos destacar as desigualdades sociais, característica de um país com dimensões continentais como o Brasil; financiamento insuficiente por parte do poder público para a efetivação das propostas de melhoria do ensino; necessidade de constante reestruturação de objetivos, visto que as mudanças sociais são intensas e dinâmicas e desenvolvimento de diretrizes mais eficazes para a avaliação da qualidade de ensino em uma sociedade em constante mutação.

Em relação à leitura, a partir de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a literatura passa a ocupar lugar de maior importância nas políticas públicas nacionais. Apresentaremos nos Quadros 1 e 2, uma relação dos principais programas e projetos de incentivo à leitura, oferecidos pelo governo federal nas últimas décadas.

Quadro 1 - Programas do governo federal de incentivo à leitura no Brasil (Parte 1)

NOME	ANO	OBJETIVO	ALVO	ÓRGÃO PROMOTOR	CRITÉRIOS DISTRIBUIÇÃO
Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do Ensino Fundamental	Estado / INL / COLTED Decreto nº 68.728, de 08/6/1971	Escolas públicas brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985 - dias atuais	Distribuir livros didáticos.	Alunos do E. F.	Estado/ MEC / INL	Educação pública
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 - dias atuais	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar práticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita.	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.	Estado/ MEC / Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil
Programa PRO-LEITURA	1992 dias atuais	Oferecer formação continuada – teórica e prática sobre a leitura.	Interessados na área da leitura.	Estado/ MEC / Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997 dias atuais	Promover a leitura aos estudantes e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E. F.	Bibliotecas das escolas Públicas de E.F.; portadores de necessidades especiais.	Estado/ MEC / SEDF/ FNDE	1998: 1ª a 8ª séries, com + de 500 estudantes; 1999: 1ª a 4ª séries com + de 150 estudantes.
---	------------------	---	---	--------------------------	--

Fonte: Copes (2007, p. 32-33)

Quadro 2 - Programas do governo federal de incentivo à leitura no Brasil (Parte 2)

NOME	ANO	OBJETIVO	ALVO	ÓRGÃO PROMOTOR	CRITÉRIOS DISTRIBUIÇÃO
Projeto “Ciranda de livros”	1982 - 1985	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	30 mil escolas públicas brasileiras.	FNLIJ / F. R. Marinho e Roechst	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes.
Projeto “Viagem da Leitura”	1986 - 1988	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	Bibliotecas das escolas públicas.	F. R. Marinho, Ripasa– Indústria de papéis (Lei Sarney) I N L / MEC	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes - 60 livros.
Projeto “Sala de Leitura”	1988	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	Bibliotecas das escolas públicas brasileiras.	Estado/ MEC / FAE	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes.
Projeto “Literatura em Minha Casa”	2001 - 2004	Incentivar e valorizar a leitura literária de qualidade. Doar livros de literatura para formar a biblioteca particular do estudante.	8,5 milhões de estudantes de EJA, 4ª, 5ª e 8ª.	Estado/ MEC/ SEF/ FNDE / PNBE /FNLIJ	Alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries – E.F. (de propriedade particular do estudante)

Fonte: Copes (2007, p. 32-33).

Além dos programas apresentados até aqui, por meio de pesquisas em sites governamentais, verificamos a ocorrência dos seguintes programas de incentivo à leitura, instituídos pelo governo federal:

Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). Esta política foi instituída a partir da sanção da Lei nº 13.696/2018, em 13 de julho de 2018, tratando-se de uma estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil.

PDDE Compromisso Cantinho da Leitura. Este programa foi instituído pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 22, de 24 de outubro de 2023, tendo como objetivo viabilizar a instalação de espaços de incentivo às práticas de leitura em salas de aula, apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes.

Ampliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esta nova regulamentação, proposta pelo Decreto nº 12.021/2024, permite que bibliotecas públicas

integrantes da administração direta e indireta dos entes federativos, assim como bibliotecas comunitárias cadastradas no Ministério da Cultura, façam parte do PNLD para expandir o acesso a obras literárias.

Conforme se observa, por meio dos dados apresentados até aqui, os programas destinados à promoção da leitura e ao desenvolvimento do gosto pela leitura ainda são bem modestos, frente à importância de tal demanda. Muito ainda precisa ser feito para que o contexto ideal possa ser efetivamente conquistado pela leitura no Brasil.

Um dos principais fatores que influenciam de forma negativa nessa questão é o acesso limitado a livros, especialmente em comunidades localizadas em áreas rurais ou em comunidades carentes. A escassez de bibliotecas e acervos variados e de qualidade desestimula e dificulta a prática da leitura.

Outro fator que merece destaque é o enfoque meramente didático que muitas atividades de leitura adotam. Focar apenas em aumentar o número de livros lidos ou em métricas de desempenho pode desprezar o aspecto mais importante da leitura: o prazer e a formação crítica que essa atividade pode proporcionar. A desvalorização da cultura da leitura em certos contextos sociais, assim como a competição com outros meios de entretenimento, como a internet e jogos eletrônicos, são fatores que precisam ser enfrentados e superados. Para isso, é fundamental investir na capacitação dos educadores, proporcionando formação continuada com ênfase em leitura literária e em técnicas de mediação e engajamento dos estudantes.

Também é importante reforçar a relevância do envolvimento da comunidade, visto que ela desempenha um papel crucial no incentivo à leitura. Envolver pais (ou responsáveis) nas atividades de leitura e promover eventos que valorizem a literatura e a leitura em família, como por exemplo com a criação de bibliotecas comunitárias, são formas de fortalecer essa cultura. Esses ajustes têm o potencial de criar um ambiente mais propício à formação de leitores críticos e engajados com o ato de ler.

1.5 CONTEXTO ATUAL DO ENSINO DA LEITURA NO BRASIL

Objetivando compreender o contexto atual do ensino da leitura no Brasil e, conseqüentemente de interpretação dos estudantes brasileiros, escolhemos iniciar por uma análise dos resultados apresentados pelo principal instrumento de avaliação de desempenho escolar a nível mundial, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, sigla em inglês). O que buscamos é apresentar um panorama geral dos resultados apresentados pelo

Brasil, ao longo dos anos, a fim de que seja possível uma visão mais ampliada em relação à forma como as habilidades de leitura e interpretação textual têm sido abordadas e desenvolvidas no contexto escolar brasileiro.

Ao iniciarmos o levantamento bibliográfico para identificar de que maneira as avaliações das habilidades de leitura dos estudantes brasileiros têm ocorrido no Brasil, percebemos que existem poucos estudos relacionados a esse tema. É importante destacar que avaliar tais habilidades é uma tarefa bastante complexa, isto porque existem muitos fatores que podem influenciar nos resultados. Para isso, é necessário, portanto, um conjunto de instrumentos e técnicas, com diferentes formatos, itens, textos, suportes, entre outros, que compreendam toda a amplitude desse construto das habilidades básicas até às superiores, desde que pesados a finalidade da avaliação, o público avaliado e as condições em que a avaliação ocorrerá (Alderson, 2000).

A escolha pelo PISA se justifica inicialmente pelo fato de ser possível o estabelecimento de comparação entre o contexto do Brasil e outras realidades em nível internacional. Outra questão que influenciou em tal escolha foi o fato que, especificamente para a leitura na segunda fase do Ensino Fundamental, contexto alvo do presente estudo, existem poucos registros de avaliações, isto porque, quando ocorrem, como por exemplo na Avaliação da Educação Básica (SAEB), são como uma das áreas de Língua Portuguesa, o que leva a envolver outros aspectos da aprendizagem que não são foco da presente pesquisa.

O PISA é um exame internacional aplicado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo do exame é avaliar o desempenho educacional de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências. Ele é aplicado em países de todo o mundo e fornece dados comparativos sobre a qualidade da educação e o desempenho dos estudantes em diferentes países. O PISA também coleta informações sobre os fatores que influenciam a aprendizagem dos estudantes, como ambiente familiar, características das escolas e práticas educacionais (Brasil, 2024, n. p.).

O exame PISA permite comparar as habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, visando aferir até que ponto os estudantes próximos do término da educação obrigatória (2ª fase do Ensino Fundamental) adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Essa avaliação proporciona uma compreensão mais abrangente da qualidade da educação, possibilitando que se identifiquem pontos fortes e necessidades de melhoria em relação a outros sistemas educacionais, uma vez que o exame PISA mede a proficiência dos estudantes em diferentes áreas, como leitura, matemática e ciências, a nível

internacional. Isso ajuda a identificar lacunas na educação e áreas onde os estudantes podem estar enfrentando dificuldades. Essas informações são úteis para governos e formuladores de políticas educacionais para a concepção de estratégias de ensino e aprendizagem mais eficazes. Além disso, o PISA fornece aos estudantes informações sobre seu desempenho acadêmico em relação aos padrões internacionais e, uma vez conscientizados, os próprios estudantes podem perceber a necessidade de buscarem melhorias para o sistema de ensino do qual se beneficiam.

O PISA foi implementado por um consórcio internacional liderado pelo Australian Council for Educational Research (ACER), da Austrália, que inclui The Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO), da Holanda, a Westat e o Educational Testing Service (ETS), dos Estados Unidos e o Japanese Institute for Educational Research (NIER), do Japão. O consórcio Pisa 2000 reuniu especialistas de 30 países, com larga experiência internacional no desenho e execução de sistemas de avaliação e apresenta os seguintes objetivos:

- a) Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real. O PISA enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.
- b) Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas. O PISA foi concebido para apresentar os resultados alcançados em um número considerável de países, de maneira a lançar luz sobre questões de interesse dos governos, como, por exemplo, sobre o preparo escolar das crianças para a vida em sociedade; sobre as estruturas e práticas educacionais que maximizam as oportunidades de alunos vindos de contextos desvantajosos, ou sobre a influência da qualidade dos recursos escolares sobre os resultados alcançados pelos alunos.
- c) Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho. O Pisa está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Visa avaliar, a cada três anos, se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas (INEP, 2001, p. 19).

O Brasil tem participado do exame PISA desde 2000. No entanto, os resultados do país têm sido consistentemente baixos, em comparação com outros países participantes, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 - Resultados do exame PISA / Leitura

RESULTADOS DO EXAME PISA / LEITURA			
Ano de aplicação	Pontuação obtida no Brasil	País com menor pontuação registrada	País com maior pontuação registrada
2000	396	396 (Brasil)	546 (Finlândia)
2003	403	375 (Tunísia)	543 (Finlândia)
2006	393	285 (Quirguistão)	556 (Coreia)
2009	411.7	314 (Quirguistão)	556 (China)
2012	410	384 (Peru)	570 (China)

2015	407	347 (Líbano)	535 (Singapura)
2018	413	342 (República Dominicana)	520 (Canadá)
2022	410	329 (Camboja)	543 (Singapura)

Fonte: Brasil (2023).

O que se percebe com os resultados aqui expostos é que o Brasil está abaixo da média global em todas as edições avaliadas, aparecendo sempre entre os países com menor pontuação. Fica clara a necessidade de melhorias significativas no sistema educacional brasileiro, tanto em termos de infraestrutura, quanto de qualidade de ensino. Desta forma, é urgente que se faça investimentos em políticas públicas e práticas educacionais que possam elevar o desempenho dos estudantes brasileiros, com especial atenção às áreas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual.

Na última edição do PISA, realizada em 2022, o Brasil ficou na 53ª posição em leitura, entre 81 países avaliados. Dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho em leitura (abaixo do nível 2). Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram este nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7%. Os resultados do PISA refletem a realidade da educação brasileira, que enfrenta diversos desafios, como a desigualdade social e educacional, a falta de investimentos e infraestrutura adequada nas escolas, a formação deficiente de professores e a falta de políticas consistentes para a melhoria da qualidade educacional (OCDE, 2022).

Várias são as razões pelas quais os estudantes brasileiros têm desempenho relativamente baixo no exame PISA, dentre eles está o fato de que o Brasil possui um sistema educacional altamente desigual, com grandes disparidades de recursos e infraestrutura, o que resulta em baixa qualidade de ensino em grande parte do Brasil e, muitas vezes, em oportunidades de aprendizado inadequadas para os estudantes, especialmente os mais vulneráveis socioeconomicamente, visto que o Brasil historicamente investe relativamente pouco em educação, o que impacta negativamente a qualidade do ensino.

Outro fator de grande impacto é a formação e valorização dos professores. As condições de trabalho, baixos salários e falta de suporte adequado afetam a motivação e a qualidade do trabalho ofertado pela maioria dos professores atuantes na esfera pública de ensino.

Some-se a tudo isso, problemas socioeconômicos como pobreza, violência e desigualdade social afetam o desempenho escolar dos estudantes brasileiros. Esses fatores podem dificultar o acesso à educação de qualidade, bem como criar obstáculos para o envolvimento familiar e apoio aos estudos. Fator esse que acaba justificando as altas taxas de

repetência e abandono escolar, que muito prejudica o progresso educacional, visto que, estudantes que repetem o ano ou abandonam a escola têm menos oportunidades de aprender e desenvolver habilidades importantes. Esses são apenas alguns dos fatores que influenciam o desempenho dos estudantes brasileiros no exame PISA e no rendimento escolar de modo geral.

Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista concedida à revista da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, aponta que

O Brasil investe por aluno ao ano, em média, de três a quatro vezes menos do que os países mais desenvolvidos, quando o estudante brasileiro precisaria de um investimento muito maior do que o aluno desses países desenvolvidos porque ele tem um histórico de acesso à educação prejudicado, inclusive em termos familiares (Neves, 2019, n. p.)

Para Daniel Cara, os resultados obtidos pelo Brasil no PISA refletem bem os baixos investimentos em educação vivenciados pelo país ao longo de nossa história educacional. É muito complicado comparar estudantes brasileiros, principalmente os da escola pública, com estudantes de países desenvolvidos, usando os mesmos critérios. Isto porque, os números no ranking são feitos de forma automática, não sendo levados em consideração fatores de grande importância, tais como estrutura das escolas, investimento em formação de professores, aquisição de recursos de ensino, ou estrutura familiar dos estudantes envolvidos. As realidades são muito diferentes e muito influenciam nos resultados finais.

Daniel Cara, na mesma entrevista, diz ainda que o PISA não capta todos os ângulos do fenômeno educacional que, no Brasil, é atravessado por uma dura realidade de escolas sem banheiro, rede de água e esgoto, luz elétrica, biblioteca, laboratório de ciências, etc. Segundo ele, as discussões relacionadas ao exame deveriam estar atreladas e focadas na quantidade de investimentos por estudante ao longo do ano feitos por cada país, e não apenas nos resultados obtidos. Daniel diz ainda que o PISA não avalia a educação, ele avalia apenas o desempenho dos estudantes em algumas áreas do conhecimento e isso não consegue dar conta de tudo que é a educação, um fenômeno mais complexo ligado à cidadania.

Por utilizar um conjunto limitado de indicadores para medir a eficácia do sistema educacional e a aplicação de teste padronizados, e uma abordagem quantitativa, o PISA tenta simplificar toda a complexidade dos processos educacionais, uma vez que ignora os aspectos qualitativos e contextuais do ensino, fatores esses preponderantes para a formação do indivíduo. Assim, recursos financeiros, tempo e trabalho são gastos para se chegar a resultados bem previsíveis: baixo rendimento fruto de investimentos quase irrisórios.

Dessa forma, são criados rankings que podem ser usados para promover a competição e direcionar políticas de mercado na educação. As estatísticas mostram que o sistema educacional está se tornando cada vez mais fragmentado, tornando os resultados das avaliações irrelevantes. Esses padrões abrangem os ideais de privatização da educação e de introdução de modelos de negócios nas escolas, que dão ênfase no treinamento da força de trabalho para a economia global (Souza; Freitas, Caldeira, 2024, p. 18).

O que se percebe é que a preocupação com a qualidade da educação e o planejamento de políticas públicas que viabilizem tais mudanças, mais uma vez são negligenciados. É fato que as avaliações são necessárias e muito podem contribuir para a melhoria do processo. Contudo, o ideal promovido pelo PISA, com a implantação de rankings de resultados obtidos por países com realidades totalmente diferentes, parece pouco ou em quase nada ajudar.

Finalizamos por aqui nossa viagem ao longo dos mais de 500 anos do processo de ensino no Brasil, lembrando que o que pretendemos foi apenas lançar luzes sobre alguns aspectos que julgamos mais importantes e que muito influenciaram no processo de formação de leitores no Brasil. É preciso deixar claro que esses foram apenas apontamentos superficiais, sendo impossível, dado a brevidade do estudo, um maior aprofundamento em todos os aspectos relevantes dentro desse contexto tão amplo e complexo.

Para finalizar, destacamos que existem outros documentos norteadores de grande importância para a formação de leitores no contexto contemporâneo não mencionados aqui, visto que tais documentos serão abordados de maneira mais aprofundada mais adiante na tese.

1.6 CENÁRIO DA LEITURA NO BRASIL E AS CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

É papel fundamental da educação proporcionar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desde os anos iniciais da educação básica, isto porque a leitura é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Contudo, é importante colocar que o acesso à leitura não pode se resumir apenas ao fornecimento de livros nas escolas. Uma série de outras medidas precisam ser tomadas para que a formação de leitores seja efetiva. Dentre essas ações destacam-se a existência de bibliotecas, programas de incentivo e formação de leitores, além, é claro, investimento na formação de professores para que estejam capacitados a desenvolver práticas pedagógicas que despertem o interesse e o prazer pela leitura.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade do envolvimento da família na formação do hábito da leitura com o intuito de que o ato de ler torne-se uma atividade prazerosa

e significativa. Tal prática contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação, estímulo ao pensamento crítico e reflexivo, além de promover o acesso ao conhecimento e à cultura. No entanto, é fato que a grande maioria das famílias brasileiras com baixa renda não tem o hábito da leitura. Isso acontece, em grande parte, porque quase sempre os pais (ou responsáveis) têm pouca ou nenhuma escolarização. Além disso, existe pouco acesso a livros, pois existem poucas bibliotecas públicas, principalmente nas regiões mais periféricas das cidades, e o acesso a livrarias ou a aquisição de livros, jornais ou revistas também é muito precário, visto que esse tipo de material quase sempre tem preço elevado e a falta de recursos financeiros faz com que não sejam prioridade, diante do escasso orçamento familiar. É difícil pensar em comprar livros quando se está lutando para atender às necessidades básicas, como alimentação, moradia e saúde. Diante dessa realidade, o livro didático ocupa papel de ainda maior relevância, visto que, na maioria das vezes, acaba sendo o único meio impresso de acesso à leitura, disponibilizado à grande parte dos estudantes de escolas públicas, principalmente no contexto das escolas rurais.

Em relação ao livro didático, Gilberto Luiz Alves (2006) pontua que, desde o seu surgimento, o manual didático, proposto por Comenius (século XVII), em sua obra *Didática Magna*, propõe-se a contribuir para simplificar o ensino e universalizá-lo, tornando-se um material didático capaz de consubstanciar diversos conhecimentos, adequando sua apresentação a níveis de escolarização e públicos específicos (crianças e jovens), de uma forma mais barata, fomentando a existência da escola pública. Alves afirma que

Ao realizar um certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da instrução pública. Com isso, atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. Tornou-se esse instrumento, então, o ‘ponto central’ de uma ‘questão’ que, em última instância, tocava a ‘remuneração conveniente’ dos mestres e os **‘subsídios’ necessários à formação dos ‘filhos dos mais pobres’** (Alves, 2006, p. 77, grifo nosso)

Compreende-se, em Alves (2006), que, desde seus primórdios, o livro didático vem sendo um pilar na oferta de educação pública, sendo, muitas vezes, o único material de estudo disponível a crianças e jovens das escolas públicas. Daí a relevância de se considerar o fato de que ele se faz a principal fonte de leitura para este público, devendo, portanto, ser um elo para outras fontes de leitura.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2003) argumenta que os livros didáticos assumem papéis que vão muito além da mera oportunidade de conhecimento, (múltiplas facetas), isto porque, muitas vezes, as famílias de baixa renda enfrentam situações em que os pais ou provedores trabalham longas horas para conseguirem atender às necessidades básicas do núcleo

familiar. Isso pode deixar pouco tempo para que se dediquem à formação educacional das crianças ou à leitura. Por outro lado, normalmente os provedores de famílias de baixa renda são originários de outras famílias também de baixa renda, o que gera um ciclo vicioso no qual não existe uma compreensão efetiva em relação à importância e dos benefícios da leitura para a formação humana. Essa falta de consciência sobre como a leitura pode melhorar o desenvolvimento educacional e as oportunidades futuras, pode levar a uma falta de interesse ou desmotivação em relação ao ato de ler.

Diante desse cenário, o que se percebe é que as crianças crescem sem a presença de incentivos e modelos para as práticas de leitura, ou seja, se os familiares não tiverem o hábito de ler, é bem pouco provável que os filhos se interessem por tal atividade. Assim, a falta de um modelo e incentivo pode influenciar negativamente. Contudo, mesmo diante de tantas dificuldades, não se pode generalizar. Há famílias de baixa renda que têm o hábito de ler, mesmo que tal prática seja prejudicada pelo pouco acesso a livros ou materiais de qualidade.

Além de todas essas questões expostas até aqui, some-se o fato de que os investimentos governamentais e as políticas públicas para o acesso à leitura, bem como a formação de leitores no Brasil ainda são ínfimos. Vários são os motivos que contribuem para a instauração dessa difícil realidade, como por exemplo, o fato de o Brasil enfrentar, ao longo de sua história, muitos desafios econômicos significativos, tais como recessão, endividamento público e altos níveis de desemprego. Tais problemas econômicos influenciam diretamente na aplicação e destinação dos recursos disponíveis, o que acaba comprometendo os investimentos em áreas como educação e cultura que, apesar de serem de extrema importância, acabam ficando em segundo plano. Isso acontece, em parte, porque ainda existe pouca conscientização em relação à importância da educação e de seus benefícios para o desenvolvimento cultural e social, o que também contribui para uma subvalorização das políticas e investimentos nesse campo.

Existem também aqueles problemas relacionados à má gestão do dinheiro público. Nesse sentido, destaca-se no cenário brasileiro o problema da corrupção, pois ela prejudica os investimentos em educação ao desviar recursos públicos que poderiam ser direcionados para a melhoria da infraestrutura das escolas, a capacitação dos professores e a expansão dos programas educacionais. A falta de investimentos adequados na educação compromete a qualidade do ensino oferecido e o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais. Por outro lado, a falta de educação de qualidade pode contribuir para a perpetuação da corrupção. Um sistema educacional deficiente pode gerar cidadãos menos críticos e capacitados para questionar práticas corruptas, além de

limitar o acesso à informação e à formação cidadã. Consequentemente, diante de tantos desafios estruturais e sociais em relação à educação, o Brasil vem se apresentando como um dos países com os mais baixos índices de leitura e compreensão de textos.

A educação pública desempenha um papel fundamental na formação crítica do estudante, pois ela deve proporcionar acesso universal à educação de qualidade, independentemente da condição socioeconômica do estudante. Através da escola os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de adquirir conhecimentos em diversas áreas do saber. A formação crítica é um dos aspectos mais importantes desse processo, pois permite que os estudantes se tornem cidadãos conscientes, capazes de analisar, questionar e refletir sobre informações, ideias e valores, conforme defende Paulo Freire:

A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Freire, 1987, p. 15).

“Fazê-lo mais humano”. A educação pública, quando bem estruturada e executada tem esse poder de transformar o mundo. Para isso ela deve estimular a capacidade de pensamento crítico dos estudantes, incentivando-os a buscar diferentes perspectivas, formar opiniões fundamentadas e defender suas ideias de maneira articulada. Isso é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática, em que os indivíduos possam exercer a cidadania de forma plena e participativa. Além disso, a escola é responsável por promover a aprendizagem de conceitos éticos e morais, estimulando o senso de responsabilidade e respeito ao próximo. Ela também deve fornecer ferramentas para a compreensão crítica da realidade social, política e econômica, proporcionando uma visão mais ampla e reflexiva do mundo, o que possibilita o desenvolvimento de indivíduos capazes de questionar, refletir e transformar a sociedade em que estão inseridos, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade mais consciente, igualitária e participativa. Nessa perspectiva, Paulo Freire argumenta:

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados seriam nômades incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo (Freire, 1987, p. 15).

Para que haja a “consciência do mundo” defendida por Freire, é imprescindível que a educação pública promova o acesso à leitura como parte essencial do processo educativo,

garantindo que todos os estudantes tenham acesso igualitário e de qualidade a esse recurso tão importante para o desenvolvimento pessoal e social.

Nos parágrafos anteriores, foi exposto o que seria a escola pública ideal. Infelizmente, essa não é a realidade da grande maioria das escolas brasileiras e existem várias razões para que isso aconteça. Dentre os principais fatores, está a falta de recursos. Muitas vezes, a educação pública no Brasil enfrenta restrições de financiamento, o que pode limitar a disponibilidade de materiais educacionais, como livros didáticos atualizados, equipamentos de laboratório, acesso à internet de qualidade ou a programas extracurriculares, o que muito pode dificultar a qualidade da educação e a preparação dos estudantes.

Outro sério fator é a realidade de grande parte dos professores, muitas vezes desmotivados diante de tantas dificuldades e pouquíssima valorização ou, até mesmo despreparados, por falta de formação adequada, o que pode afetar negativamente sua capacidade de ensinar com eficácia. Isso pode levar a aulas monótonas, falta de entusiasmo dos estudantes e dificuldades na compreensão dos conteúdos.

Há também o problema das salas de aula superlotadas e a falta de espaço adequado, o que significa que os professores têm menos tempo para dar suporte ao estudante de forma individualizada, o que pode comprometer negativamente o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Outra questão importante são as desigualdades socioeconômicas. A escola pública atende uma gama diversa de estudantes, incluindo aqueles de diferentes realidades socioeconômicas. Problemas socioeconômicos podem impactar o acesso a recursos fora da escola, como livros em casa, oportunidades de enriquecimento e apoio dos pais. Isso pode criar lacunas de conhecimento e habilidades entre os estudantes, dificultando o trabalho do professor. Podendo, assim, prejudicar seriamente os resultados no processo de ensino aprendizagem, inclusive em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual e à formação do senso crítico dos estudantes, conforme pontua Celso Vasconcellos:

O que se constata hoje é que a escola não tem conseguido garantir essa apropriação significativa, crítica, criadora e duradoura, por parte do conjunto dos educandos, do conhecimento fundamental acumulado pela humanidade, de tal forma que pudesse servir como instrumento da construção da cidadania e da transformação da realidade (Vasconcellos, 2002, p. 11).

Além de todos os problemas elencados até aqui, os estudantes de escolas rurais, contexto no qual se desenvolve a presente pesquisa, enfrentam um outro grande problema: para esse

público o acesso à leitura é ainda mais difícil, isso porque nem sempre existem bibliotecas públicas nas proximidades de suas casas e o acesso à internet de qualidade é bem mais difícil.

Diante desse contexto tão complexo, mais complexa é a difícil tarefa de formar estudantes leitores frente a uma realidade tão pouco promissora, como a educação voltada às comunidades de zona rural. Assim, a responsabilidade do professor se torna ainda maior, visto que ele precisa estar preparado para lidar com os desafios e obstáculos existentes na realidade da escola pública, buscando estratégias e metodologias de ensino que sejam eficientes para a realidade dos estudantes, tendo empatia para compreender as dificuldades enfrentadas por eles. O professor acaba sendo um dos poucos agentes de transformação, atuando no sentido de incentivar e motivar os estudantes a superar essas dificuldades e alcançar bons resultados, objetivando a transformação e a melhoria de suas realidades. Para isso, é fundamental que o professor seja engajado, que acredite em seu poder transformador e na capacidade de aprendizado do estudante, buscando sua valorização e desenvolvimento.

Sabemos que essa tarefa não é fácil, contudo, diante do nosso contexto social atual, esse é um dos poucos caminhos existentes. Assim, o livro didático constitui-se em um importante recurso, no sentido de auxiliar o professor nas suas práticas de sala de aula, pois ele pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura, na construção de conhecimento e na formação de valores.

Dentre as muitas contribuições do livro didático, podemos citar, inicialmente, que a organização dos conteúdos e atividades dos livros (coleções), geralmente é feita de forma a proporcionar um amadurecimento gradual das habilidades leitoras, conforme os bimestres, semestres e anos vão se passando. Os textos e atividades vão sendo apresentados de acordo com o nível de desenvolvimento dos estudantes, com o objetivo de ampliar a fluência, compreensão e interpretação textual.

Outra contribuição se dá por meio da apresentação de uma variedade de gêneros literários e textuais, desde contos, poesias e romances, até textos informativos e científicos, colocando os estudantes frente a diversas formas de escrita, se familiarizando com diferentes estilos de autores e períodos literários.

Os livros didáticos também devem contribuir com a construção de valores éticos e preparação para a cidadania. Os estudantes devem ser levados a aprender sobre respeito, solidariedade, justiça e consciência crítica e cidadã, por meio dos textos e das atividades propostas, com discussões sobre temas atuais, dilemas éticos e desafios globais, preparando-os para a convivência em sociedade e planetária.

Por último, embora não se esgotem as possibilidades de vantagens, o livro didático deve proporcionar o estímulo à criatividade e imaginação dos estudantes. Por meio de atividades de leitura, escrita e imagens que estimulem a imaginação, criação, reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico.

Em resumo, o livro didático é essencial na formação do leitor, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e ético dos estudantes ao longo de sua jornada educacional. Contudo, apesar de ser um recurso importante, é preciso que o professor o utilize com senso crítico, conforme pontua Wildson Santos e Maria Helena Carneiro:

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias (Santos; Carneiro, 2006, p. 206).

Conforme exposto por Santos e Carneiro (2006), o livro didático pode contribuir ou prejudicar o processo de formação do estudante. Em relação ao desenvolvimento do hábito da leitura e do letramento literário, não seria diferente. Assim, mais uma vez vale ressaltar a importância do olhar atento do professor, a fim de que o mesmo saiba tirar proveito desse instrumento, porém, fazendo sempre as intervenções necessárias, no sentido de proporcionar experiências prazerosas e ao mesmo tempo enriquecedoras para as práticas de leitura.

1.7 LEITURA E LETRAMENTO

Por muito tempo, acreditou-se que os estudantes iniciavam suas jornadas escolares sem conhecimentos sobre a escrita, sendo responsabilidade do professor ensinar a língua como produto estático e pronto. Assim, vários métodos foram desenvolvidos na tentativa de que o estudante aprendesse com maior facilidade as técnicas de decodificação da língua. Sobre esse tema, Maria do Rosario Mortatti (2019) argumenta que:

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira (Mortatti 2019, p. 28).

No Brasil, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganha certa importância no cenário nacional. Assim, consolida-se a escola como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Nesse novo modelo, saber ler e escrever se torna instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social, fazendo com que a leitura e a escrita tornem-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Com isso, as práticas de leitura e escrita passam a ser submetidas a ensino organizado, sistemático, metódico e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti 2019).

Conforme Mortatti (2019), a partir da exigência da sistematização do ensino, que antes ocorria de forma rudimentar e em situações precárias, em espaços improvisados e utilizando materiais desenvolvidos pelos próprios mestres, surge a necessidade da estruturação de metodologias de ensino sistematizadas, a fim de que os resultados fossem melhores e atingidos a curto prazo. Com isso, surgem os métodos de alfabetização. Dentre esses métodos, os de maior destaque são o *Sintético*, o *Analítico* e o *Método da Educação Sob Medida*. Todos se baseavam na concepção de decodificação e codificação da leitura alinhada à escrita, bem como o aprendizado ocorria por meio do ensino transmissivo. Vejamos, de forma breve, cada uma dessas metodologias:

Método sintético: baseado na repetição e memorização das letras e seus respectivos sons. Ensinava-se as letras isoladamente e, em seguida, eram formadas sílabas, palavras e frases a partir dessas letras. Para isso, inicialmente, era exigida a memorização das letras que, por sua vez, eram apresentadas em ordem alfabética. Pronunciava-se o nome e o som de cada letra repetidamente até que se fixasse a associação entre a forma gráfica e seu respectivo som. Após memorizadas as letras, passava-se a formar sílabas, juntando consoantes e vogais. A partir das sílabas, formavam-se palavras e frases simples. O foco era na memorização e na repetição, sem uma preocupação muito grande com a compreensão do significado das palavras ou a sua representação na realidade (Mortatti 2019).

Dessa forma, o método sintético priorizava o ensino mecânico da leitura e escrita, sem levar em conta as experiências de vida e o contexto dos estudantes. Era uma abordagem bastante estruturada e centrada no professor, com pouca participação ativa dos estudantes, conforme

coloca Mortatti (2019), referindo-se às práticas de alfabetização utilizadas nas primeiras escolas do Brasil República.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2019 p. 33).

O método de alfabetização sintético foi amplamente utilizado nas primeiras escolas do Brasil República, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse método priorizava a decodificação e assimilação mecânica dos sons das letras, apresentando uma série de problemas que poderiam impactar negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Dentre eles, um dos mais preocupantes era a ausência de significado, uma vez que poderia resultar em dificuldade por parte dos estudantes em associar as palavras a suas respectivas funções dentro dos enunciados, o que acabava gerando um processo mecânico de decodificação, deixando de lado a compreensão e a contextualização. Essa metodologia poderia levar a uma aprendizagem superficial e pouco significativa, visto que não favorecia a transferência do conhecimento adquirido para outras situações de leitura e escrita. Como resultado, os estudantes poderiam ter dificuldade em aplicar o aprendizado em situações reais, como a leitura de um texto completo, já que a compreensão e a contextualização dos conteúdos não eram priorizadas.

Método Analítico: O método analítico de alfabetização baseava-se na ideia de que se aprende a ler e escrever através da análise de palavras completas, ao invés de se ensinar a decifrar individualmente os sons e fonemas das letras. No método analítico, os estudantes eram expostos a textos escritos, como palavras, frases e textos breves, desde o início do processo de alfabetização. Eles aprendiam a reconhecer as palavras como um todo, sem necessariamente entender a relação entre as letras e os sons. O método analítico enfatizava a memorização de palavras e a repetição de exercícios. Era preciso memorizar as palavras apresentadas nos textos, repetindo-as várias vezes antes de serem introduzidos novos vocábulos (Mortatti 2019).

De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação, dependendo do que seus defensores

consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (Mortatti, 2019, p. 35).

O método analítico foi amplamente utilizado no Brasil durante a República, principalmente nas escolas públicas, pois era considerado mais eficiente e prático para ensinar um grande número de crianças ao mesmo tempo. No entanto, ao longo do tempo, foram surgindo críticas devido à sua falta de ênfase na compreensão e análise dos sons das letras e na ausência de ensino sistemático das regras e estrutura da língua. O método em questão se concentrava na memorização de palavras e frases isoladas, sem ensinar as regras ortográficas, gramaticais e fonéticas, o que podia dificultar a compreensão da estrutura linguística e sua correta utilização. Outro ponto importante era o fato de que a utilização do método analítico poderia ocasionar dificuldade na compreensão de textos mais complexos visto que, com foco na memorização de palavras e frases isoladas, a contextualização e, até mesmo, a percepção das funções das palavras dentro de um enunciado não eram devidamente trabalhadas.

Método da Educação Sob Medida: enfatizava a análise separada das partes de um todo para, em seguida, reconstruir o conhecimento de maneira sintética. Neste método, também conhecido como analítico-sintético, os estudantes eram instruídos a analisar e decompor o conhecimento em partes menores, estudando cada uma delas separadamente. Dessa forma, os estudantes aprendiam a analisar as letras, sílabas, palavras e frases antes de aprender a ler e escrever.

Essa metodologia surgiu como resposta às críticas sofridas pelos métodos sintético e analítico, amplamente utilizados no Brasil, no período da República. Uma vez que os estudantes dominassem as partes individuais do conhecimento, eles seriam orientados a sintetizar essas partes novamente em um todo coerente. Esse processo gradual de análise e síntese buscava desenvolver a capacidade de raciocínio lógico e a compreensão profunda dos conceitos. Além disso, o método analítico-sintético era baseado em uma abordagem disciplinada, com ênfase na memorização e repetição. Os estudantes eram frequentemente solicitados a recitar, memorizar e repetir informações e conceitos para internalizá-los (Mortatti, 2019).

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (Mortatti, 2019, p. 37).

Essa metodologia também sofreu duras críticas por vários fatores, dentre eles a falta de contextualização, visto que não levava em consideração o contexto social e cultural dos estudantes; ênfase na decodificação de palavras isoladas em detrimento da compreensão do

texto como um todo, o que resultava em uma leitura mecânica e pouco reflexiva, não desenvolvendo plenamente as habilidades de leitura dos estudantes; não valorização da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, sendo estes frequentemente colocados como meros receptores de conhecimento, sem espaço para expressar suas ideias e vivências, o que resultava em uma aprendizagem mecanizada e, muitas vezes, esvaziada de significado.

É importante destacar que o que fizemos aqui foi apenas um breve apanhado dos métodos de alfabetização que mais se destacaram ao longo do processo de estruturação das práticas de ensino em ambiente escolar, no território brasileiro. Assim, como analisa Mortatti (2019, p. 30), depois de mais de cem anos, desde a implantação do modelo republicano de escola, “[...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considera(va)-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso”. O que se busca aqui é lançar luzes sobre importantes momentos dessa trajetória para tentar compreender de que forma tem ocorrido o processo de letramento literário no Brasil.

1.8 LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO NO BRASIL

A partir da década de 1980, em decorrência das fortes críticas sofridas pelas metodologias de ensino utilizadas até então, iniciam-se, embasados nas teorias crítica e interacionista, os estudos relacionados à psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986). Tais estudos, propostos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas argentinas, apresentados em 1974, investigam uma concepção na qual a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Eles visam demonstrar que a criança, mesmo antes das vivências proporcionadas pela escola e pelo ensino regular, já organiza suas hipóteses e as relaciona com o universo do qual faz parte. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita constituem apenas mais um estágio na formação do indivíduo.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um

sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

O que se pretendia com tais estudos era demonstrar que a concepção de alfabetização precisava ir muito além da mera compreensão de um código linguístico, envolvendo um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, tendo por base o universo particular de cada indivíduo.

Não se questionava com isso a importância da capacidade de decodificação dos códigos linguísticos, porém era necessário que tais práticas fossem sempre pautadas na relevância social. Ou seja, mais que saber decodificar, o que se propunha era a necessidade de que o estudante soubesse o que fazer com o que foi decodificado. Em outras palavras, o que se pretendia era a formação crítica do estudante para a interação com o mundo. Tal capacidade passa a ser compreendida como letramento (Soares, 2009).

Magda Soares (2009) argumenta que tal perspectiva do letramento propõe que já não era suficiente apenas saber ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar símbolos linguísticos. As práticas de leitura e escrita precisavam ir além, afinal com o desenvolvimento da sociedade, as relações humanas passam a ser cada vez mais complexas, exigindo cada vez mais das diferentes formas de linguagem. Assim, mais que decodificar, era necessário de fato compreender e interpretar. Com isso, as práticas de leitura e escrita passam a ser vistas como comportamentos sociais que vão muito além do domínio de símbolos linguísticos, regras gramaticais ou ortográficas. Ler e escrever, enquanto letramento, passa a ser compreendido como posicionar-se socialmente.

Ainda de acordo com Magda Soares (2009), a palavra letramento surge no Brasil em 1986, com a publicação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. A partir de então é dada uma nova perspectiva aos olhares educacionais, uma vez que se inaugura, nesta época, uma visão em relação ao ato de ler e escrever enquanto possibilidade de empoderamento social e cultural, até hoje considerado inovador.

Definir o termo letramento não é tarefa fácil e muitas têm sido as visões e tentativas de conceituação. Assim como a língua e a sociedade são dinâmicas, as concepções de letramento também não são estáticas e, por isso, sofrem mudanças com o passar do tempo. Estudos históricos, antropológicos e etnográficos revelam que houve mudanças na concepção de letramento ao longo do tempo, dependendo das crenças, valores e práticas culturais de cada grupo social (Soares, 2009).

Soares (2009, p. 35) afirma que o termo letramento surge na Língua Portuguesa, a partir do termo inglês *literacy*, cujo conceito é “[...] ‘*the condition of being literate*’, em português,

a condição de ser letrado [...]” *Literate* é definido como sendo “[...] *educated; especially able to read and write* [...]” (Soares, 2009, p. 36). Letrado pode ser compreendido como aquele que domina a leitura e a escrita. Desse modo, “[...] *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2009, p. 36).

A partir dessa nova concepção de letramento, começam a surgir inquietações em relação à necessidade do uso social da leitura e da escrita. Preocupação essa advinda, em parte, dos estudos freirianos onde se afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1981, p. 9). O que Freire propõe é uma compreensão mais crítica da leitura, que fosse para além da mera decodificação da escrita, de forma que a leitura pudesse facilitar a compreensão do mundo. Nesse sentido Freire pontua:

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (Freire, 1981, p. 13).

Conforme Freire (1981), a alfabetização deve ser compreendida como um ato social e político, isto porque, por meio dela, os processos de interação humana são propiciados. Assim, da impossibilidade de reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, sílabas ou letras, surge o conceito de letramento.

Nessa perspectiva, Soares (2009) defende que o conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em razão de necessidades sociais e políticas, de forma que já não se pode considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e decodificação de símbolos linguísticos. Faz-se necessário que o sujeito saiba usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social na qual tais capacidades são necessárias.

Também nessa perspectiva, Soares (2009, p. 47) define letramento como sendo o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Surge então a diferença entre alfabetização e letramento. Enquanto um está voltado para o contexto das práticas sociais, como consequência de ter se apropriado da alfabetização, o outro é compreendido como mera codificação/decodificação.

Em relação à “condição de ser letrado”, Soares (2009) pontua que não se deve confundir o termo letramento com alfabetização, isto porque para que o sujeito seja considerado de fato letrado, se faz necessário que ele seja capaz de usar as capacidades advindas da alfabetização

como suporte para as suas práticas sociais. Em outras palavras, o que a autora explicita é que apenas o conhecimento técnico das práticas de codificação e decodificação dos signos linguísticos, por si só, não pode garantir o letramento, conforme se observa no trecho a seguir:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 39-40).

Responder adequadamente às demandas sociais provavelmente seja o ponto central para a definição de letramento defendida por Magda Soares. Isso se dá porque, segundo a autora, ao passar pelo processo de letramento, exige-se do indivíduo que ele passe a se posicionar de forma mais crítica e socialmente engajada. “Não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas de mudar de lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (Soares, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, a relação com o contexto do qual se faz parte, se transforma com o processo de letramento, assim como os conceitos também sofrem alterações à medida que a sociedade se transforma. Prova disso é a própria conceituação do termo “alfabetizado”, que tem passado por várias ressignificações ao longo do tempo. Até a década de 40, o Censo brasileiro considerava alfabetizado aquele que conseguia apenas assinar o próprio nome. Já após esse período, o mesmo instrumento de pesquisa passa a considerar alfabetizado o indivíduo que consegue escrever bilhetes simples. Dessa maneira, o que se percebe é que, à medida que a sociedade vai se transformando, novas demandas também vão surgindo e com elas novos conceitos e exigências.

No Brasil, o acesso à escolarização e consequente alfabetização tem aumentado consideravelmente. Contudo, mesmo alfabetizados, os sujeitos estão sendo devolvidos para a sociedade após longos períodos de escolarização sem, contudo, estarem preparados para atividades simples do cotidiano, tais como redigir um documento ou interpretar textos de forma um pouco mais elaborada. Desse novo fenômeno social, surge a necessidade de uma nova conceituação. Assim, surge o conceito de letramento. A condição de letrado leva o indivíduo a uma outra condição social, cultural, cognitiva, entre outros, indo muito além da condição de quem consegue ler e escrever, ou seja, um indivíduo apenas alfabetizado.

Magda Soares pontua que, apesar de terem conceitos diferentes, alfabetização e letramento são processos de igual importância e devem caminhar juntos.

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Com a alfabetização, o indivíduo passa a ter acesso a diferentes possibilidades para as práticas sociais. E talvez seja justamente essa possibilidade de posicionar-se enquanto sujeitos agentes, o que se espera do processo de letramento. A autora apresenta também que existem diferentes níveis de letramento e que estes estão diretamente ligados às práticas e contextos sociais dos quais os indivíduos fazem parte. Dessa forma, se uma determinada pessoa consegue utilizar a leitura e a escrita de forma a viabilizar e otimizar suas práticas sociais, ela pode sim ser considerada letrada.

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2004, p. 100).

O que a autora defende é o ensino da leitura e da escrita através de práticas reais, contextualizadas e significativas e que oportunizem vivência com diversas práticas sociais. Ler e escrever para compreender o mundo e reestruturá-lo de acordo com as necessidades e possibilidades de cada contexto social.

Angela Kleiman (1995, p. 19) declara que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”, evidenciando que as práticas de alfabetização devem estar sempre engajadas com suas funções políticas e sociais, e não voltadas para si mesmas, vazias de significado. Enquanto a alfabetização é um processo de aquisição de códigos, o letramento é um processo mais complexo, visto que deve levar em conta os diversos fatores que direta ou indiretamente influenciam na formação crítica do sujeito.

Ezequiel Silva destaca que a leitura é um processo de participação e construção social, e que:

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos (Silva, 1998, p. 27)

Esse é o cerne do que propõe o letramento. Aprender a codificar e decodificar é necessário, contudo, deve ocorrer de maneira consciente, com objetivos bem claros,

ultrapassando as práticas mecânicas e superficiais da alfabetização centrada em si mesma e vazia de significado social.

Luiz Antonio Marcuschi e Ângela Dionisio (2007, p. 31) concebem a língua como conjunto de práticas discursivas, ou seja, está muito além das regras ou sistemas de formas simbólicas. Nessa concepção, alfabetizado é o sujeito que tem domínio formal da escrita, já o letrado, aquele que se utiliza de tais conhecimentos para as práticas sociais. Os autores também pontuam que existem vários níveis de letramento, partindo dos mais baixos, ou seja, domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, resultado de um grande período de escolarização.

Em linhas gerais, os autores conceituam letramento como “[...] processo mais geral que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social” (Marcuschi; Dionisio, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, o letramento pode ser visto como todo tipo de utilização da escrita para as práticas sociais. Dessa forma, como existem diferentes níveis de letramento, até mesmo um analfabeto pode ser considerado letrado, desde que consiga se utilizar da escrita para a realização de atividades simples, tais como tomar um ônibus, usar cédulas de dinheiro ou encontrar um endereço.

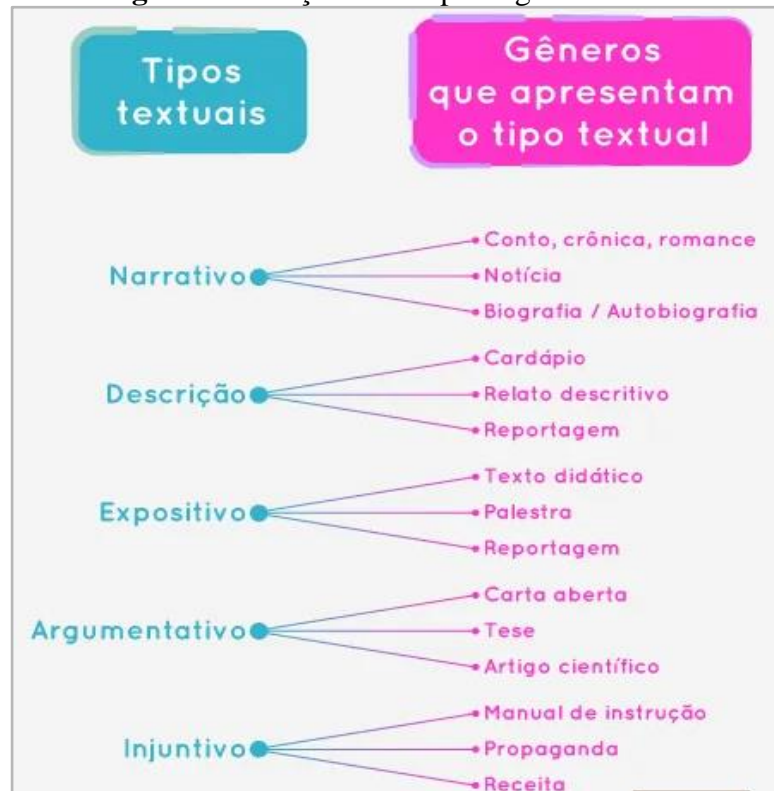
O letramento é fundamental para a formação cidadã, isto porque desenvolve a capacidade de ler, escrever e compreender textos, o que é essencial para o exercício pleno da cidadania. Ele possibilita a participação democrática, desenvolvendo habilidades para ler e compreender informações essenciais para participar ativamente da vida em sociedade ao possibilitar, por exemplo, que o indivíduo leia documentos oficiais, entenda propostas políticas ou possa debater ideias com embasamento.

Outro aspecto muito positivo, relacionado ao letramento, é a possibilidade de maior acesso à informação, o que permite que os indivíduos se apropriem de uma ampla gama de informações disponíveis em diferentes fontes, tais como livros, jornais, revistas, internet, entre outros. Isso possibilita a busca de conhecimento, a tomada de decisões mais conscientes e a capacidade de se manter atualizado sobre questões sociais, políticas, culturais, etc. Essa ampliação do senso crítico ocorre porque o letramento proporciona a capacidade de analisar, interpretar e avaliar textos ou informações de forma mais criteriosa, permitindo que o indivíduo questione fontes duvidosas, identifique informações falsas e tenha embasamento para formar opiniões baseadas em seus próprios conceitos.

Nesse entendimento, considera-se o letramento como fator essencial para que os estudantes possam reconhecer, diferenciar e interpretar os vários gêneros textuais disponíveis à sua volta. Compreendendo estes como as diferentes formas de organização e estruturação dos textos que encontramos na comunicação humana, que são definidos pelas finalidades comunicativas para os quais foram produzidos (Marcuschi, 2007).

Luiz Antonio Marcuschi (2007) discute a necessidade de diferenciar tipo textual de gênero textual, pois o primeiro refere-se à organização linguística e textual, tais como se é narrativo, descritivo ou dissertativo, por exemplo. Já o gênero textual tem a ver com a função comunicativa sociocultural e com o contexto histórico em que é produzido. O gênero textual se organiza em torno das regras linguísticas mas, por cumprir uma função social na comunicação, pode ser modificado e reorganizado, podendo se utilizar de um ou mais tipos textuais, como exemplifica a Imagem 1:

Imagem 1 - Relação entre tipos e gêneros textuais



Fonte: Matos (2024)

Os gêneros textuais são utilizados em contextos variados, tanto na comunicação escrita quanto na oral e se estruturam de acordo com as necessidades comunicativas específicas de cada situação como, por exemplo, cartas, relatórios, e-mails, notícias, receitas, artigos

científicos, propagandas, dentre outros. A compreensão e conhecimento dos gêneros e tipos textuais se faz, portanto, essencial para que o letramento se desenvolva, pois os estudantes, ao conseguirem fazer as distinções e saber utilizar diversos gêneros textuais, aplicados a seus determinados contextos, com as devidas características comunicativas, poderá se posicionar criticamente no ambiente em que vivem e no uso social da linguagem.

Toda essa formação crítica trazida pelo letramento possibilita uma série de benefícios para a formação e atuação cidadã. Dentre tais benefícios destaca-se uma maior facilidade para a inserção no mundo do trabalho, visto que ele desenvolve habilidades muito importantes para a maioria das práticas profissionais, tais como a capacidade de ler e escrever documentos profissionais, comunicar-se de forma eficiente ou interpretar instruções e procedimentos.

O letramento proporciona também maior autonomia para o indivíduo, permitindo que ele expresse suas ideias e compreenda melhor as informações com as quais se depara, o que contribui para o desenvolvimento pessoal, a autoconfiança e a capacidade de se posicionar de forma assertiva, crítica e engajada.

Compreendendo o letramento como um processo multifacetado de práticas de leitura e escrita situadas em determinados contextos sociais, surgem, então, o conceito de letramentos, porquanto,

[...] o crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo comuns o uso de expressões como: 'letramento digital', 'letramento visual', 'letramento político' e assim por diante [...] À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há **um** 'letramento' e sim 'letramentos' [...] (Terra, 2013, p. 32, grifo da autora).

Conforme o conceito de letramento foi se consolidando, surge a compreensão da existência de vários letramentos, ou seja, uma pessoa pode ser letrada em uma determinada área, e em outras não, daí surgem os conceitos de letramento racial, letramento digital, letramento científico, dentre outros. Para esta tese buscamos trabalhar com o letramento literário.

O letramento literário refere-se à capacidade de compreender, apreciar e interpretar textos literários de maneira crítica e reflexiva. Ele envolve não apenas a habilidade de ler e decodificar palavras, mas também a capacidade de mergulhar nas nuances e significados das obras literárias, compreendendo seu contexto histórico, social e cultural, e relacionando-as com experiências pessoais e universais (Cosson, 2009).

O letramento literário vai além da mera decodificação de palavras, pois busca desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação criativa e a capacidade de empatia por meio da leitura e interpretação de textos literários. Ele permite que o leitor se transporte para diferentes universos ficcionais, explore novas perspectivas e reflexione sobre questões humanas complexas.

No contexto educacional, o letramento literário é fundamental para formar leitores críticos e autônomos, capazes de apreciar a diversidade literária, dialogar com diferentes linguagens e expressar suas ideias de forma articulada e criativa. Através do contato com obras literárias de diferentes gêneros, estilos e épocas, os leitores desenvolvem a capacidade de argumentação, a sensibilidade estética e a empatia, ampliando suas habilidades cognitivas e emocionais. Assim,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

O letramento literário, assim, deve desempenhar um papel importante na construção da identidade e na formação da consciência crítica dos indivíduos. Ao se engajar com textos literários que abordam temas como injustiça social, discriminação, amor, morte e liberdade, os leitores são desafiados a refletir sobre suas próprias experiências, valores e crenças, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo sua capacidade de compreensão e diálogo com a diversidade humana (Cosson, 2009).

Assim, o letramento literário não se limita apenas à leitura de textos literários, mas engloba um conjunto de habilidades e competências que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando sua imaginação, criatividade, senso crítico e empatia, e enriquecendo sua experiência como ser humano no mundo.

1.9 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES NORTEADORES OFICIAIS SOBRE AS HABILIDADES DE LEITURA?

Os documentos curriculares norteadores oficiais são textos produzidos por instituições governamentais ou por organizações reconhecidas que estabelecem diretrizes e normas a serem seguidas em determinadas áreas. No contexto educacional, esses documentos podem incluir currículos, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares, diretrizes de avaliação, entre outros.

Tais documentos têm como objetivo orientar instituições educacionais, educadores e demais profissionais da educação na organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas, buscando garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes, sendo fundamentais para o planejamento do trabalho docente e para a definição dos objetivos educacionais.

Existem vários documentos norteadores importantes para as práticas de leitura no Brasil, no Tocantins e no município de Palmas-TO, dentre eles, os mais relevantes para esta pesquisa são: a *Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (Brasil, 1996), legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira; *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (Brasil, 2018), documento que estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em diferentes disciplinas, incluindo a leitura; o *Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental* (Tocantins, 2019b), documento normativo curricular para as escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dos sistemas municipais e estadual (públicas e privadas) em todo o território tocantinense; e, por fim, a *Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional* utilizada pelo Município de Palmas-TO e o *Projeto Político Pedagógico* da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire.

Analisaremos de forma resumida, como cada um desses documentos orienta as práticas relacionadas à leitura e à formação do estudante leitor nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.9.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Art. 2º determina que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Quando se pensa em pleno desenvolvimento humano, fica claro o importante papel da leitura frente a tão importante objetivo, isto porque muitos são os estudos que demonstram que a leitura amplia a capacidade de compreensão, desenvolvendo habilidades como o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de concentração, conforme colocado por Renata Souza:

O ensino e a promoção da leitura, compreendida como algo mais que a alfabetização, têm mobilizado atenção e esforços de diversas forças sociais, entre educadores, agentes sociais, lideranças políticas. Assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática da leitura teriam implicações importantes na participação social dos

indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática etc. (Souza, 2009, p. 187).

Além do que foi exposto por Souza (2009), por meio da leitura, é possibilitado o acesso a diferentes culturas, realidades e perspectivas de pensamento e isso tudo propicia visão mais amplificada e crítica do mundo. Ao mesmo tempo em que a leitura oportuniza ampliação na visão de mundo do leitor, ela também contribui para o desenvolvimento da linguagem, vocabulário e habilidades de comunicação e interação com o outro, em seus mais variados contextos. Existem também estudos demonstrando que a leitura estimula áreas do cérebro relacionadas à imaginação, criatividade e empatia de forma a contribuir para o desenvolvimento social e emocional de quem lê (Souza, 2009; Prado, 1996). Para Maria Dinorah Prado

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar (Prado, 1996, p. 19).

Apesar do papel desempenhado pela leitura na formação do estudante, apenas no ano de 2022, a LDB passa a dar enfoque especial a tal prática. O Art. 4º da LDB, que aborda o *dever do Estado* e suas garantias com educação escolar pública, passa a vigorar acrescido do inciso XI, que estabelece a “[...] alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996).

Nessa mesma reformulação, o Art. 22 da LDB, define que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996), passa a vigorar acrescido do parágrafo único, o qual diz que: “São objetivos precípuos da educação básica a **alfabetização plena e a formação de leitores**, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 1996, grifo nosso).

A inclusão dos textos abordando especificamente a leitura na LDB busca incentivar as práticas de leitura no ambiente escolar. Com o acréscimo desses textos, a promoção da leitura como parte integrante do processo educacional passa a ser lei e tem como objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos. Com isso, a leitura ganha um espaço de destaque na formação dos estudantes, sendo considerada uma competência essencial para o pleno exercício da cidadania.

O que se objetiva é fomentar mudanças nas práticas de ensino no âmbito educacional, colocando a leitura como prioridade, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que determina que as instituições de ensino brasileiras adotem práticas de leitura mais abrangentes, voltadas não apenas para a decodificação de palavras, mas sim para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos.

Apesar dos grandes avanços e melhorias em relação ao ensino, propostos pela LDB de 1996, vale ressaltar que alguns aspectos ainda precisam ser avaliados com muita cautela, sendo necessários comprometimento social e, acima de tudo, políticas públicas que permitam a superação de tais obstáculos. Sobre essa questão, Caprioglio *et al.* (2000) pontuam que a LDB

[...] é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação (Caprioglio *et al.*, 2000, p. 26).

Diante do que expõem Caprioglio *et al.* (2000), o que se percebe é que, no âmbito das teorias, de fato, a LDB traz muitos aspectos positivos. Contudo, ainda é muito vaga em relação às obrigações e responsabilidades do Estado. Como exemplo disso, as questões curriculares são basicamente deixadas em aberto, o que, de certa forma, poderia ser compreendido como uma fato positivo, visto que cada contexto apresenta suas particularidades e isso permite que cada sistema de ensino defina suas próprias diretrizes. O problema é que nem sempre os atores envolvidos nesse processo estão devidamente capacitados ou recebem suporte adequado. Isso pode levar a uma abordagem inconsistente do ensino nas diferentes escolas, resultando em desigualdades na formação dos estudantes, de acordo com o contexto no qual se está inserido.

1.9.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normatizador homologado em 2017, estabelece os conhecimentos, competências e habilidades mínimas que todos os estudantes do Brasil devem adquirir ao longo da educação básica. O documento em questão foi desenvolvido com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino brasileiros. Em seu texto introdutório para a área de Linguagens, a BNCC descreve que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Assim, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a BNCC estabelece que a área de Linguagens deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental na BNCC

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

Fonte: Brasil (2018, p. 65)

Seguindo a análise do documento, partimos para a sessão destinada à Língua Portuguesa e constatamos que:

[...] os eixos de integração considerados pela BNCC são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

Especificamente, no que orienta o Eixo Leitura, constata-se que o mesmo “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 71).

Conforme se observa, de acordo com a BNCC, na seção sobre a Língua Portuguesa, o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens deve estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas, ou seja, deve ocorrer em contextos que façam sentido para o estudante e o estimulem a utilizar suas habilidades de leitura em favor de si mesmo e do meio no qual esteja inserido. Assim,

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68).

Mais uma vez, percebemos a reafirmação da necessidade da formação crítica do estudante, visto que um universo de novas possibilidades se apresenta com o surgimento cada vez mais rápido de novas tecnologias. Frente a esse cenário, a BNCC apresenta o seguinte questionamento: “Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?” (Brasil, 2018, p. 68).

A resposta a tal questionamento é dada no seguinte trecho: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (Brasil, 2018, p. 68). Tal colocação deixa evidente a necessidade de que a escola atue no sentido de preparar esse estudante para que esteja habilitado para lidar com essas ferramentas e possibilidades de forma consciente, respeitosa e responsável. Essa formação crítica vai muito além da mera decodificação de signos linguísticos e é o que se espera das práticas de leitura e formação de leitores. Assim, a leitura passa a ser abordada em sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema,

gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros, compreendendo dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Tratamento das práticas leitoras na BNCC

PRÁTICAS LEITORAS NA BNCC	
DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
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	<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 hiperídia 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.
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	<ul style="list-style-type: none"> • 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, 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 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.
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.

<p>RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE, RECUPERAÇÃO E ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL, DA PROGRESSÃO TEMÁTICA E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE AS PARTES DO TEXTO</p>	<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.
<p>REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS TEMÁTICAS TRATADAS E VALIDADE DAS INFORMAÇÕES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS E MULTISSEMÍOTICOS EM TEXTOS PERTENCENTES A GÊNEROS DIVERSOS</p>	<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. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
<p>ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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. • 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. • 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 leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

ADESÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, 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 leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
----------------------------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 72-74)

No que diz respeito às habilidades de leitura, as mesmas não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana, destacando-se as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão, de forma a serem aumentadas progressivamente, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, devendo se expressar pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 75).

O que se objetiva expondo o estudante às atividades de leitura com demandas crescentes, independentemente da série na qual esteja matriculado, é a “[...] ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”. (Brasil, 2018, p. 75).

Em suma, o perfil do estudante leitor proposto pelas diretrizes da BNCC é um estudante capaz de compreender diferentes gêneros textuais, sejam eles literários, científicos, jornalísticos ou de quaisquer outros gêneros. Sendo capaz de utilizar a leitura como uma ferramenta para ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu pensamento crítico, estando apto a interpretar e analisar as informações presentes nos textos, identificando suas principais ideias, argumentos e pontos de vista. Espera-se também que o estudante seja capaz de relacionar diferentes textos,

fazendo conexões entre eles e estabelecendo relações de causa e efeito. Além disso, o estudante leitor também precisa ser um indivíduo autônomo e crítico, que organiza suas ideias de forma clara e coesa, utilizando recursos linguísticos na busca de aprimorar constantemente suas habilidades de leitura de acordo com seus interesses e necessidades de aprendizado.

O trabalho com a leitura e com a formação de estudantes leitores propostos pela BNCC parecem, em primeira análise, ideais e plenamente satisfatórios, contudo se faz necessário um olhar mais apurado e um maior cuidado no que diz respeito a tais propostas. Faremos aqui uma breve análise de alguns pontos mais relevantes.

A BNCC determina a universalização dos saberes em todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas. Sobre essa questão, João Wanderley Geraldi aponta alguns problemas:

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende as necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (Geraldi, 2015, p. 393)

Conforme o autor, padronizar saberes em contextos tão heterogêneos seria mesmo possível? E se de fato for possível, até que ponto seria positivo? Essas são indagações e inquietações que certamente fazem parte do cotidiano de professores Brasil afora.

Outra questão que merece reflexão está relacionada à quantidade de gêneros textuais propostos pela BNCC para o trabalho em sala de aula. Mesmo que os níveis de abordagem sejam diferenciados, série a série, os professores acabam sobrecarregados, o que dificulta o aprofundamento e abordagem mais criteriosa de aspectos que, de acordo com o contexto, podem ser muito importantes. Sobre essa questão, Geraldi (2015) salienta que a escola não é a única responsável por ensinar. Muito se aprende na vida, no contexto pessoal de cada indivíduo. Seria até pretensioso imaginar que todo estudante sairá da escola dominando todos os gêneros textuais, todavia, é o que determina a BNCC.

E pela vida afora aprenderão outros no mundo do trabalho, nas suas atividades profissionais, no cotidiano (por exemplo, é ridículo ensinar na escola a ler uma conta de luz, como já vi em livro didático, em que a conta de luz aparece como do gênero “nota fiscal”! Isso se aprende na vida!). Nesse sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base

comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade (Geraldi, 2015, p. 389).

Assim, o que temos, conforme bem argumenta Geraldi (2015), são professores sobrecarregados com tantos desafios, por um lado, e, por outro, abordagens superficiais que pouco contribuem para a formação do estudante. Ainda nessa perspectiva, o autor complementa:

Ora, as coisas poderiam ser bem mais simples e mais adequadas. Antes de tudo, não se pode imaginar que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os estudantes sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola (Geraldi, 2015, p. 390).

Como afirma Geraldi (2015), “[...] aprende-se mais na vida de leitor do que na escola”. Contudo, a “vida de leitor” a que se refere o autor não está relacionada a textos vazios de significado e que nada representem para quem os lê. É preciso que haja uma maior preocupação nesse sentido. Não basta ler mecanicamente simplesmente para cumprir exigências do currículo. É preciso que se leia textos de qualidade e que ecoem no universo do leitor, oportunizando reflexão e posicionamento.

Aqui, cabe ressaltar o papel importante que ocupa o professor, no sentido de que, frente a tantos desafios, mais uma vez cabe a ele o papel de decidir o que é de fato mais adequado às reais necessidades em seu contexto de trabalho. Diante de tantas “possibilidades”, caberá a ele o difícil papel de dar significado às práticas de leitura e, na contramão do que propõe a BNCC, priorizar a qualidade do seu trabalho com a leitura em detrimento da quantidade de gêneros textuais, conforme orienta o documento.

Em relação às atividades voltadas especificamente para a leitura, apesar de o documento orientar a abordagem de diversos gêneros textuais e atividades contextualizadas, o que se percebe, na prática, é uma abordagem superficial, quase sempre voltada apenas para responder à necessidades imediatistas e sem que haja preocupação com a formação do senso crítico de leitor. Assim, o que se privilegia é a rapidez e objetividade em detrimento da crítica reflexiva. Esse aspecto é muito negativo, pois, como bem se sabe, a sociedade contemporânea tem se tornado cada vez mais imediatista e, com isso, o gosto pela leitura de fruição vem ficando cada vez mais esquecido e em segundo plano. É de suma importância que a escola caminhe na contramão dessa tendência, reforçando a necessidade da formação do leitor crítico. Contudo, infelizmente, não é o que se percebe, seja nas orientações dos documentos norteadores das práticas de ensino, seja nos livros didáticos que auxiliam nesse processo.

Assim, o que se percebe nos livros didáticos é a abordagem de um grande número de gêneros textuais, mas quase sempre com finalidades didáticas e atividades com finalidades práticas, objetivas e superficiais. Assim, fica a formação crítica e reflexiva a cargo do professor que, muitas vezes, dada a carga excessiva de atribuições, geralmente, em função de formação inadequada, acabam por não conseguir dar a devida atenção a esse aspecto tão importante para a formação crítica do estudante.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que há o constante incentivo, por parte da BNCC, à implementação de textos midiáticos e do cotidiano dos estudantes para as práticas de leitura. Essa iniciativa é positiva, visto que é papel da escola a preparação para o convívio social e também para o mercado de trabalho. Mas, da forma como ocorre, o que deveria ser uma preparação para o uso dos recursos digitais e da tecnologia, acaba sendo um desperdício de tempo, visto que há uma tentativa frustrada de trazer os recursos da tecnologia para dentro dos livros ao invés de equipar as escolas com centros tecnológicos, tais como laboratórios de informática ou bibliotecas virtuais.

Nesse sentido, destacamos o contexto da ETI Marcos Freire, espaço onde se dá a presente pesquisa. De acordo com informações contidas no PPP da escola, não há laboratório de informática na unidade de ensino. Some-se a isso o fato de a internet disponibilizada ser de péssima qualidade, por ser em uma área rural e a transmissão ocorrer via rádio, o que dificulta muito o trabalho dos professores, mesmo quando querem utilizar seus computadores pessoais em suas aulas. Essa realidade se expande também às residências de grande parte dos estudantes, visto que também moram em áreas rurais, sendo mais difícil o acesso à internet ou recursos tecnológicos.

Ao livro didático cabe o papel de trabalhar temas e textos que abordem a tecnologia, trazendo esse assunto para o campo da discussão e da reflexão. Mas, o que acontece na prática é uma tentativa de reparação dessa lacuna, ocasionada pela desigualdade social, na qual o livro didático acaba funcionando como uma espécie de manual de instruções, onde se apresentam imagens estáticas do que seria um vídeo e a transcrição do áudio por meio de textos. Longe de ser um intermediário para a formação do conhecimento tecnológico do estudante, os livros acabam desperdiçando um tempo precioso que poderia ser utilizado efetivamente para a leitura de textos apropriados, textos esses que de fato podem contribuir para a formação cidadã dos indivíduos.

A título de exemplo do que expomos aqui, apresentamos a seguinte atividade, retirada do livro do estudante, 6º ano, da coleção “A conquista” da editora FTD, como se observa na Imagem 2:

Imagem 2 - Atividade explorando recursos tecnológicos

Reportagem de divulgação científica e videominuto

Atualmente, é possível ter acesso a informações científicas das mais diferentes formas. Além de reportagens como a que você leu anteriormente, podemos consultar livros e revistas especializadas impressas e *on-line* ou assistir a vídeos.

Mas será que é possível compartilhar informações de modo consistente em apenas um minuto? Para descobrir, leia a transcrição e observe a reprodução de algumas cenas de um videominuto sobre a preservação da fauna silvestre.

O **videominuto**, como o próprio nome indica, é um formato audiovisual específico que tem cerca de 60 segundos de duração.

Minuto ambiental – Fauna silvestre

Os animais silvestres também têm direito à vida e ao território que naturalmente habitam. Você tem um minutinho? Eu sou Paulo Oliveira. Estamos começando agora mais um **Minuto ambiental**.



The image shows a video player interface. The video title is 'Minuto ambiental – Fauna silvestre'. The video content features a tree where the leaves are replaced by various environmental icons like recycling symbols, a water drop, and a leaf. The text 'Minuto Ambiental' is written in a stylized font, with a clock icon next to 'Minuto'. Below it is the hashtag '#FaunaSilvestre'. The video player controls at the bottom show a progress bar at 0:06 / 1:18.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 153)

Esse tipo de integração entre livro didático e recursos tecnológicos pode ser muito válida, mas, desde que utilizado de maneira condizente com o contexto. Ou seja, caso a estudante tenha acesso a recursos tecnológicos para visualizar o videominuto, seja em um computador, ou até mesmo em um tablet ou celular. Mas, como bem se sabe, essa não é a realidade de todos os estudantes e escolas brasileiras. O livro didático por si só, não conseguirá sanar esse problema e ainda perde um espaço precioso que poderia ser aproveitado para práticas de leitura mais eficazes.

Formar leitores é compromisso da família e da escola. Também deve fazer parte dos interesses de toda a comunidade, pois uma sociedade não letrada, ou mesmo formada por leitores funcionais, está fadada à condição de miséria e indignidade. Nunca a questão da formação de leitores foi tão discutida como nos dias atuais, até

porque se entende que o desenvolvimento de uma nação depende do nível de letramento dos seus habitantes. Não existe país livre e desenvolvido sem investimentos na educação e na leitura (Cavalcanti, 2002, p. 2).

Joana Cavalcanti (2002) aponta para o papel fundamental da leitura na vida do ser humano. Esse papel libertador vai muito além da leitura de manuais de instrução. Não estamos afirmando que a leitura com finalidade clara e objetiva não seja importante. O que estamos dizendo é que o ato de ler precisa ir além disso, para que exerça seu papel emancipador. A BNCC reconhece esse papel desempenhado pela leitura na formação cidadã, porém enfatiza muito a função da escola e do professor no processo de formação de estudantes leitores e deixa de lado o papel das políticas públicas para que isso aconteça. É preciso destacar a importância de que as devidas condições sejam oferecidas. No contexto da contemporaneidade, uma boa biblioteca, laboratórios de mídias e acesso de qualidade à internet são essenciais para que haja o envolvimento dos estudantes com as práticas de leitura.

1.9.3 Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental: Linguagens

O estado do Tocantins, por meio da Secretaria Estadual da Educação do Tocantins (SEDUC-TO), instituiu o Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental² (Tocantins, 2019b). Segundo o texto introdutório do próprio documento, sua organização se deu ao longo de quatro anos, sendo iniciada em 2015, contando com a colaboração de diversos profissionais da educação em suas análises e revisões e tendo como base as orientações estabelecidas na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda de acordo com o mesmo texto, a construção e consolidação do DCT-TO se deu em regime de colaboração com seus 139 municípios, sendo aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019 (Tocantins, 2024).

O DCT-TO é uma orientação pedagógica que serve como referência para o planejamento curricular das escolas do estado, estabelecendo os objetivos de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e

² Ressalta-se a existência do Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), etapa Ensino Médio, implementado por meio da Resolução nº 169 de 20/12/2022, do Conselho Estadual de Educação-CEE. Porém, este documento não faz parte da delimitação do presente estudo. Mais informações disponíveis em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso: 12 abr. 2024.

também definindo os conteúdos e competências que os estudantes devem desenvolver em cada uma das etapas do ciclo escolar. O documento também traz orientações sobre a organização do currículo, avaliação da aprendizagem, formação de professores e ações pedagógicas complementares.

O DCT-TO para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental encontra-se organizado em um *Guia de Implementação* e quatro *cadernos*, divididos para atender às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um para a Educação Infantil, com cinco capítulos, e os outros três para o Ensino Fundamental, “[...] estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática” (Tocantins, 2019b, p. 11). O Quadro 6 apresenta a organização dos cadernos, dando destaque ao capítulo e caderno em estudo nesta tese, ou seja, o capítulo referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, do caderno de Linguagens, da etapa II do Ensino Fundamental.

Quadro 6 - Organização do Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS – DCT PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL		
ETAPA	CADERNOS	CAPÍTULOS / COMPONENTE CURRICULAR
Educação Infantil	Educação Infantil	Educação infantil como política Diversidade e identidade cultural do Tocantins Os profissionais e formação docente Organização do trabalho pedagógico Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas
Ensino Fundamental	Linguagens	Língua Portuguesa Língua Inglesa Arte Educação Física
	Ciências Humanas e Ensino Religioso	Geografia História Ensino Religioso
	Ciências da Natureza e Matemática	Ciências da Natureza Matemática

Fonte: Adaptado de Tocantins (2024; 2019b, p. 11, grifo nosso).

Como objetivo principal, o DCT busca atuar como elemento norteador para as práticas de ensino, dando o devido suporte para que professores possam planejar suas aulas e definir adequadamente os objetivos de ensino e aprendizagem, visando oportunizar educação de qualidade, com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania, conforme se evidencia no texto introdutório que se segue.

O Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental representa a entrega de um consistente processo participativo, transparente, democrático e, sobretudo, educacional. Foram largos anos de análises, discussões e proposições que tiveram como fio condutor políticas nacionais curriculares direcionadas à Educação Básica e, que hoje se materializam por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, diretriz que alicerça o referencial ora apresentado.

Nesse sentido, a intenção deste documento consiste na garantia ao direito à aprendizagem, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidade transformadora dos estudantes, numa perspectiva de formação integral e cidadã em todo o território (Tocantins, 2019b, p. 09).

Compreende-se que, para a intenção supracitada, em desenvolver uma formação integral e cidadã, é imprescindível que os estudantes construam hábitos de leituras dos mais variados gêneros textuais, com olhar crítico e prazeroso. Assim, vejamos como o DCT-TO foi organizado e se ocorre o incentivo à leitura.

1.9.3.1 Breve histórico da construção do componente curricular de Língua Portuguesa, disposto no caderno de Linguagens

Para a presente tese traz-se o recorte de estudo centrado no capítulo que trata do componente curricular de Língua Portuguesa, do caderno de Linguagens, do DCT-TO, como dito anteriormente. O referido capítulo, que se estende da página 17 até a 219, foi construído por um grupo de trabalho, constituído por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o qual se fundamentou na versão da BNCC/2017, a fim de organizar o documento em âmbito estadual. Posteriormente, o grupo passou a contar com técnicos da área de Língua Portuguesa da SEDUC-TO e de professores da referida área, das escolas municipais e estaduais de Palmas-TO. O grupo de trabalho, sob orientação do MEC, manteve as habilidades orientadas pela BNCC, mas com

[...] campos de atuação e as especificidades de leitura, produção textual, análise linguística e oralidade dos gêneros textuais pertencentes a esses campos. Assim, as alterações foram feitas apenas nos objetos de conhecimentos, acrescentando as especificidades regionais tocantinenses, como por exemplo, o trabalho com os autores regionais (Tocantins, 2019b, p. 17-18).

Após muitas discussões, submissão à apreciação e contribuições de professores das redes estaduais e municipais do Tocantins, chegou-se ao documento final, por meio de consulta pública entre julho e agosto de 2018, chegando a obter 4.888 (quatro mil, oitocentos e oitenta e oito) participações. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, proposto no DCT-TO, está

organizado em eixos de integração considerados pela BNCC, correspondentes às práticas de linguagem, sendo eles: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (Tocantins, 2019b).

No que diz respeito especificamente às práticas de leitura, o DCT-TO explicita que o ensino de leitura é uma das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Ele destaca a importância da leitura como uma ferramenta fundamental para a construção de significados e para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e interação com diferentes tipos de textos. Propõe, ainda, que o ensino de leitura seja realizado de forma contextualizada, ou seja, relacionando os textos com a realidade dos estudantes e com os diferentes campos de conhecimento.

O texto ressalta também a importância de se desenvolver a leitura crítica, estimulando a capacidade dos estudantes para questionar, analisar e refletir sobre os conteúdos lidos. Para tal, sugere que o ensino de leitura seja realizado de forma sistemática e progressiva, contemplando diferentes gêneros textuais, desde os mais simples até os mais complexos. Sugere, também, o uso de estratégias de leitura que auxiliem os estudantes a compreenderem e interpretarem satisfatoriamente, enfatizando a importância da leitura como meio de acesso à informação e ao conhecimento, destacando a necessidade de formar leitores competentes e críticos, capazes de se adaptarem às demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o documento propõe que as práticas de leitura devem ser inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, conforme demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 - Tratamento das práticas leitoras no DCT-TO

PRÁTICAS LEITORAS NO DCT-TO	
DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
(1) 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 condições de produção (o que fala, quem fala, para quem fala, com qual finalidade, por meio de qual suporte), a seu contexto sócio-histórico 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.

<p>(2) DIALOGIA E RELAÇÃO ENTRE TEXTOS.</p>	<p>Destacam-se, na dimensão 2 (dois), a identificação e a reflexão sobre diferentes vozes presentes no texto e nos efeitos de sentido do uso dos discursos direto, indireto, indireto livre, citações, etc.</p> <p>Além do trabalho com as vozes existentes no texto, esta dimensão considera também as relações de intertextualidade e interdiscursividade 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.</p>
<p>(3) RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE, RECUPERAÇÃO E ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO TEXTUAL, DA PROGRESSÃO TEMÁTICA E ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES ENTRE AS PARTES DO TEXTO</p>	<p>Na dimensão 3 (três) é trabalhada a tematização, que é a operação que possibilita entender de que fala o texto (tema), 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.</p> <p>Consideramos ainda as relações entre partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. Com isso, são estabelecidas relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p>
<p>(4) REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS TEMÁTICAS TRATADAS E VALIDADE DAS INFORMAÇÕES</p>	<p>O foco da dimensão 4 (quatro) está na reflexão crítica sobre a fidedignidade de informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, de modo a fazer o estudante se posicionar.</p>
<p>(5) COMPREENSÃO DOS EFEITOS DE SENTIDO PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS E MULTISSEMIÓTICOS EM TEXTOS PERTENCENTES A GÊNEROS DIVERSOS</p>	<p>Nessa dimensão, a tematização é tratada ao abordar a identificação de 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. 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, amostragem etc.) que nela se relacionam.</p>
<p>(6) ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA</p>	<p>Ressaltam-se, na dimensão 6 (seis), os procedimentos para a seleção da leitura, de acordo com diferentes objetivos e interesses, considerando características do gênero e do suporte do texto, possibilitando leitura em relação a temas familiares. Sendo a leitura um processo (BRASIL, 1998), há estratégias que podem guiar seu ensino, propostas por Solé (1998), denominadas: atividade antes da leitura (pré- leitura), atividade durante a leitura (leitura) e atividade para depois da leitura (pós-leitura).</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).</p> <p>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"> • Localizar/recuperar informação; • Inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas;

	<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; • 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 leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 72) <p>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..</p>
<p>(7) ADESÃO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA</p>	<p>Nessa dimensão, busca-se envolver o estudante na leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica, textos jornalísticos que circulam em várias mídias, dentre outras não menos importantes. Além disso, espera-se que o estudante se mostre ou torne-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 leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>

Fonte: Tocantins (2019b, p. 20-21)

O DCT apresenta que, tal como orientado pela BNCC, a leitura seja trabalhada por meio de gêneros textuais diversos, circulados em vários campos da atividade humana. Nesse sentido, ao promover o contato com textos de gêneros discursivos diferentes, a escola estará proporcionando um ensino integrado com as práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita. Para isso, os professores precisam incorporar essas práticas em seu trabalho diário, de modo que os estudantes desenvolvam o hábito e o gosto pela leitura (Tocantins, 2019b).

Analisando o que propõe o DCT-TO para o ensino de leitura, observa-se que o mesmo mantém na íntegra os preceitos estabelecidos pela BNCC, ocorrendo mera reorganização na apresentação do texto. Assim, o que se constata é que houve a redistribuição das habilidades e objetos do conhecimento por bimestre e de acordo com a série, respeitando-se em sua totalidade as orientações estipuladas pela BNCC. O documento em questão dá especial atenção às práticas de leitura em sala de aula, contudo, vale ressaltar que, apesar da aparente preocupação, os resultados dificilmente serão satisfatórios se tais práticas ficarem apenas no campo das ideias e não se transformarem em políticas públicas.

Nesse contexto, mais uma vez nos deparamos com a difícil realidade de contradições, na qual os documentos norteadores, leia-se aqui BNCC e DCT-TO, descrevem um cenário ideal para as práticas de ensino de leitura. Mas, por outro lado, professores se deparam com a difícil realidade das escolas públicas, muitas vezes, sucateadas e desprovidas dos recursos necessários para a implementação de práticas de ensino que possam garantir resultados satisfatórios.

É fato que a implementação do que orienta o DCT-TO, mais especificamente para o ensino de leitura, requer uma diversidade de materiais, tais como livros, revistas e jornais, porém, a grande maioria das escolas pode não ter recursos disponíveis para tal finalidade. Some-se a isso, o fato de que espaços apropriados para as práticas de leitura também não estão presentes em todas as instituições públicas de ensino. Com isso, professores e estudantes têm pouco acesso a material impresso, bibliotecas e até mesmo recursos digitais. Outro agravante é o fato de que uma grande parcela da população brasileira tem pouco ou nenhum hábito de leitura. Assim, o desenvolvimento de estudantes leitores torna-se ainda mais difícil, visto que tal habilidade nem sempre é estimulada em casa.

Diante desse contexto, o que fica claro é que se torna imprescindível um planejamento adequado e implementação de políticas públicas para a adequação dos espaços de ensino, além de um maior empenho na capacitação docente e na efetivação de políticas públicas para a melhoria das escolas e maior investimento em recursos educacionais. Dessa maneira, tais dificuldades poderão efetivamente serem enfrentadas, no sentido de que, de fato, seja possível uma abordagem mais interativa e significativa da leitura no ambiente escolar.

O Documento Curricular do Tocantins é uma adaptação local que se propõe a articular as diretrizes da BNCC com as realidades e necessidades específicas da educação no estado em questão. Contudo, durante a análise do documento não foram identificadas mudanças significativas de conteúdo. O que se percebe nitidamente é o reordenamento dos conteúdos e habilidades. Os objetivos são apresentados, ano a ano, bimestre a bimestre, extraídos da Base Nacional Comum, operacionalizando uma espécie de controle sobre o que o professor ensina na sala.

As proposições da BNCC articulam-se organicamente como estratégias de reprodução do modo de produção capitalista, buscando atender à demanda da força de trabalho polivalente, multifuncional, resiliente e colaborativa no processo de expropriação de mais-valia, ao mesmo tempo em que se institui como dispositivo legal para o controle sobre o que o professor ensina, a partir de teorizações superadas e criticadas nas décadas precedentes, pelo seu caráter restritivo e empobrecedor da formação humana das funções psíquicas por meio da Educação escolar. Devido à objetividade das disputas interclassistas e à subjetividade envolvida nas escolhas sobre o que se ensina e se aprende, no limite, o controle se revela intangível (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 799).

Dessa forma, o direito a uma formação ampla e contextualizada acaba sendo reduzido a aprender o básico ou o que é considerado como adequado e necessário para as práticas sociais. Leia-se, aqui, as práticas sociais menos privilegiadas, destinadas à mão-de-obra barata. Porém, se faz necessário destacar que os exames, dentre eles os vestibulares e os concursos públicos,

têm e seguem suas próprias matrizes de referência, não levando em consideração o que é proposto pela BNCC ou os DCTs espalhados pelos estados brasileiros.

O que se conclui é que a escola, mais especificamente a pública, continua reproduzindo o modelo de dominação capitalista, no qual aqueles que têm acesso ao ensino de qualidade, na maioria das vezes ofertado por instituições privadas de ensino, continuam ocupando as posições de domínio. Em contrapartida, os estudantes originários das classes economicamente menos privilegiadas, continuam aprendendo o básico. Básico esse que, na melhor das hipóteses, seja capaz de garantir um emprego básico com um salário mínimo que lhes propicie o essencial para continuarem sobrevivendo e trabalhando.

1.9.4 Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire

O município de Palmas foi criado por meio da Lei Estadual de nº 070, de 26 de julho de 1989, com o desmembramento dos municípios de Porto Nacional e de Taquaruçu do Porto. A capital tocaninense fica localizada no centro geodésico do Estado, limitando-se ao Norte com o município de Tocantínia, ao Sul com os municípios de Porto Nacional e Monte do Carmo, ao Leste com Aparecida do Rio Negro e ao Oeste com Paraíso do Tocantins. Possui clima tropical e forte identidade paisagística, formada por uma faixa de terra com baixa declividade, com distância média de 15 km entre a margem do Rio Tocantins e a encosta da Serra do Lajeado. Sua extensão territorial é de 2.218,937 km², sendo 176,232 km² de área urbana (Palmas, 2007).

A população de Palmas é formada por pessoas oriundas das diversas regiões do país, em razão da implantação do Estado e da sua capital, no final da década de 1980. Diversos fatores contribuíram para a formação da população palmense e tocaninense, dentre eles a posição geográfica em que está localizado o Estado do Tocantins, com fronteira entre seis outros estados das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

No município de Palmas, coexistem instituições de diferentes sistemas de ensino, sendo eles privado, municipal, estadual e federal. Para a presente pesquisa, abordaremos a Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, localizada na zona rural, a uma distância de 38 quilômetros da capital, em uma região de assentamentos denominada São João. A escolha por essa escola em específico, ocorreu por dois motivos, a saber: o primeiro é o fato de que o pesquisador atua como professor de Língua Portuguesa na referida escola, o que de certa forma facilita o processo de coleta de dados e envolvimento do pesquisador com o contexto

pesquisado; o segundo motivo está relacionado ao fato de que estudantes de escolas rurais, por diversos fatores, a serem explorados de forma mais aprofundada no decorrer deste trabalho, geralmente têm menos acesso ao universo da leitura e isso faz com que as políticas públicas voltadas para a resolução de tal problemática precisem ser mais efetivas. Verificar se os livros didáticos auxiliam em tal empreitada é o que se busca responder na presente pesquisa.

1.9.4.1 Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO

A rede municipal de ensino de Palmas-TO se fundamenta no DCT-TO, bem como na BNCC, além de documentos norteadores para seu currículo, como a Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO, disponível no site da Secretaria Municipal de Ensino de Palmas (SEMED), que, em seu texto introdutório traz a seguinte informação:

A Presente Matriz de Referência é um recorte do Documento Curricular do Tocantins (DCT) que é utilizado pela Rede Pública Municipal de Palmas, tendo como base as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aprofundada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em pesquisas em outras matrizes de referência de outros estados por meio da internet, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores da rede de ensino deste Município. Assim, apresenta somente os conhecimentos plausíveis de serem medidos em uma avaliação de larga escala, não abrangendo todos os objetos de conhecimento e as habilidades previstas no DCT (Palmas, 2022, p. 5).

Conforme menciona o referido documento, a matriz de avaliação, por meio da qual são estruturados os planos de ensino das escolas municipais de Palmas, é uma adaptação do Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) e não se constitui um documento curricular “completo”, mas uma matriz de conhecimentos a serem desenvolvidos, pensando-se em avaliações externas de grande escala, como o SAEB. Assim, o que se observa é que, no que diz respeito às habilidades de leitura, são prestigiadas as mesmas habilidades apontadas pela BNCC e pelo DCT-TO, conforme algumas listadas a seguir:

c) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

[...]

h) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

i) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Palmas, 2022, p. 6).

Analisando o documento, é possível observar que há preocupação com o ensino de leitura e um reconhecimento em relação à importância social de tais práticas para a formação do estudante. Contudo, mesmo havendo essa preocupação, o que se percebe é que as orientações são um tanto vagas, isto porque não se fornece detalhes suficientes sobre como os estudantes devem desenvolver e aprimorar suas habilidades de leitura, o que pode resultar em ambiguidade e falta de direção adequada para que professores possam planejar e implementar estratégias de ensino com maior segurança.

Outro aspecto negativo é o fato de que há centralização excessiva no ensino de habilidades específicas de leitura, como decodificação e compreensão textual, em detrimento da promoção de uma cultura de leitura mais ampla. Isso pode levar a uma abordagem reducionista, não explorando adequadamente o prazer e o interesse pela leitura por fruição.

Além dos problemas apontados até aqui, é preciso levar em consideração a necessidade de maior investimento na formação de professores e também na adequação da realidade das escolas, visto que nem todas apresentam bibliotecas com acervos suficientes de livros ou bibliotecários com formação na área. Assim, o que se tem é a mesma situação se repetindo desde os principais documentos norteadores para as práticas de ensino (LDB e BNCC) até os documentos locais (DCT-TO e Matriz de Referência de Palmas).

Aqui, cabe ressaltar um ponto que merece grande atenção. No próprio documento denominado Matriz de Referência para o ensino das escolas municipais de Palmas consta, em seu texto introdutório, a informação de que as orientações nele constantes são um recorte do que normatiza a BNCC e do que propõe o DTC-TO. Como critérios para escolha dos conteúdos, é mencionado no documento que “Sabe-se que as matrizes de referência são utilizadas para organizar as habilidades e objetos de conhecimento que são mensurados em provas de larga escala, nesse caso, no Sistema de Avaliação de Palmas (SAEP)” (Palmas, 2022, p. 6). Assim, o que se percebe é que o intuito da referida matriz de referência é a preparação dos estudantes para as provas em larga escala.

Tal fator é muito preocupante, visto que a formação do estudante para que exerça seu papel enquanto cidadão vai muito além de prepará-lo para responder a provas de larga escala. Com isso, o que se percebe é que gasta-se muitos esforços, recursos e tempo para preparar um estudante para que ele consiga bons resultados em avaliações, quando, na verdade, deveria ser o oposto: os bons resultados em avaliações devem ser resultado de uma boa formação para a vida.

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (Aguiar; Dourado, 2018, p. 26).

Conforme já mencionamos, todo esse esforço em produzir documentos que tentam padronizar o ensino e as formas de ensinar poderia ser gasto em investimentos, no sentido de se valorizar o que cada contexto social tem de positivo e, ao mesmo tempo, na busca de possibilidades para a transposição de obstáculos e dificuldades. Isso tudo, respeitando as individualidades e contribuições de cada contexto. Talvez esse seja o caminho para resultados efetivamente positivos, não apenas em avaliações, mas sobretudo em formação cidadã e na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

1.9.4.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire

A ETI Marcos Freire, além de fundamentar seu trabalho nos documentos já apresentados (LDB, BNCC, DCT-TO, Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas, dentre outros), tem como seu principal documento norteador o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que apresenta o seguinte trecho em seu texto introdutório:

Após observar e analisar a Constituição Federal, especialmente, os aspectos legais que regem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, Base Nacional Curricular Comum – BNCC, do Estado do Tocantins como Documento Curricular do Tocantins - DCT, de Palmas e da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, através da observância do Plano de Ação e Retomada para as Aulas presenciais, do Regimento Escolar; do Código de conduta da Escola; do Plano de Desenvolvimento da Escola; do Estatuto da Associação Comunidade Escola da ETI – Marcos Freire; dos Professores; e demais Educadores, tendo por base a realidade socioeconômico-político-cultural da comunidade onde a referida Unidade Escolar está inserida, diante do cenário Pandêmico Mundial, bem como, da formatação escolar pós-Pandemia, percebe-se que há uma necessidade de repensar a prática pedagógica e reformular as ações desenvolvidas no ensino aprendizagem, objetivando estabelecer através do Projeto Político Pedagógico um eixo norteador capaz de direcionar todas as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas da escola (Palmas, 2023, p. 6).

O texto extraído do PPP menciona a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para que haja uma reformulação das ações relacionadas ao ensino aprendizagem nos ambientes escolares. Contudo, após a análise do documento, o que se percebe é que, no que diz respeito às práticas de leitura, não se observam mudanças de fato significativas. Em todo o documento, o trabalho com leitura aparece de forma evidente em apenas dois momentos, “Projeto de Leitura: Nas Asas da Leitura” e o projeto “Biblioteca Volante – GELOTECA” (Palmas, 2023,

p. 22). Apesar de aparecerem elencados nas ações do PPP, o documento não apresenta informações detalhadas sobre os projetos, sendo apenas citados.

No que diz respeito à estrutura física da Unidade Escolar, o PPP relata a seguinte estrutura:

4.0 - INFRAESTRUTURA

A Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire atualmente possui em sua infraestrutura:

- 11 Salas de aulas (sendo uma adaptada);
- 01 Sala para professores;
- 01 Sala da diretoria;
- 01 Sala de secretaria;
- 01 Cozinha com depósito;
- 01 Área coberta para jogos de tênis de mesa, pebolim, bebedouro e refeitório;
- 01 Espaço reservado para a horta;
- 01 Depósito para material esportivo;
- 01 Refeitório;
- 04 Banheiros (um banheiro feminino e outro masculino para funcionários, um banheiro feminino e outro masculino para alunos);
- 01 Quadra poliesportiva coberta (Palmas, 2023, p. 13).

Como se observa no descritivo apresentado pelo PPP, a unidade educacional não dispõe de espaço reservado à biblioteca, laboratório de informática ou de mídias. Assim, o que se evidencia é que o “[...] repensar a prática pedagógica e reformular as ações desenvolvidas no ensino aprendizagem [...]” (Palmas, 2023, p. 6), não está relacionado às práticas de leitura e formação de estudante leitor, visto que a presença de tais espaços de ensino, em especial de uma biblioteca, muito pode contribuir para a efetivação de uma formação de qualidade, principalmente quando se pensa na formação de estudantes leitores.

Tais espaços desempenham papéis muito importantes no processo de aprendizagem, pois sem eles, grande parte dos estudantes, principalmente no contexto das escolas públicas, pode ter dificuldade em encontrar livros, revistas, jornais e outras fontes de informação. Isso pode limitar o desenvolvimento do hábito de leitura e a pesquisa em diferentes áreas de conhecimento, visto que a biblioteca deve oferecer uma variedade de livros adequados para diferentes níveis de leitura, além de proporcionar aos estudantes a realização de pesquisas eficazes no sentido de ajudar a desenvolver o pensamento crítico. Sem ela, os estudantes podem ter dificuldades em encontrar fontes confiáveis e analisar informações de forma crítica.

Outro ponto importante é o fato de que a biblioteca é um espaço silencioso e propício para a realização de estudos e pesquisas. Sem ela, os estudantes podem ter dificuldade em encontrar um ambiente adequado para se concentrarem e se aprofundarem nos seus estudos. Ela também desempenha um papel importante em incentivar o prazer pela leitura, possibilitando oportunidades de explorar diferentes gêneros literários e encontrar livros que

despertem o interesse e a imaginação, promovendo a inclusão e a diversidade por meio da disponibilização de livros que representam diferentes culturas, identidades e perspectivas, auxiliando o estudante a expandir sua visão de mundo e compreender melhor a diversidade humana.

A ausência desse espaço e de atividades voltadas para as práticas de leitura e de formação de leitores pode privar o estudante de várias oportunidades educacionais, restringindo o crescimento acadêmico e intelectual do estudante.

1.10 O PAPEL FORMADOR E EMANCIPADOR DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Diante das dificuldades evidenciadas até aqui, o que se percebe é que há um distanciamento entre o que se propõe nos documentos norteadores para as práticas de leitura na educação brasileira e a realidade nas quais a grande maioria das escolas brasileiras, principalmente as públicas, está inserida. Apesar do discurso reconhecendo a importância da leitura para a formação do estudante, desde os aspectos mais simples até os mais complexos, na prática, não ocorrem políticas públicas de fato efetivas, no sentido de sanar ou amenizar tais problemas. Assim, se evidencia que o professor acaba sendo sobrecarregado com a difícil tarefa de, mesmo diante de um contexto nada promissor, conseguir despertar o interesse e o envolvimento do estudante nas práticas de leitura.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece como meta a universalização das bibliotecas escolares até 2024 - Lei nº 12.244/10. Dentre os objetivos contemplados pela lei em questão, destacamos o seu Artigo 1º : “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei”. Apesar da importância do que estabelece o referido documento, o que se observa é que tal projeto ainda está distante da efetiva concretização, visto que grande parte das escolas públicas brasileiras não dispõe de bibliotecas adequadas. No caso da ETI Marcos Freire, contexto no qual se insere a presente pesquisa, a situação é ainda pior, visto que, conforme exposto no PPP da instituição de ensino, não há um espaço destinado para a biblioteca escolar. Isso muito dificulta o trabalho da comunidade escolar, no sentido de oportunizar o envolvimento dos estudantes com as atividades de leitura. A lei em questão apresenta objetivos de grande relevância para a promoção das práticas de leitura no ambiente escolar, conforme elencado a seguir:

I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2010, art 2º).

Conforme se observa, os objetivos apresentados pela lei ora analisada são de grande importância, visto que é notório o papel ocupado pela leitura na formação integral do estudante. Dessa forma, principalmente quando se pensa no contexto da educação do campo, uma biblioteca bem equipada, com acesso não apenas a livros, mas também a outros recursos tecnológicos e culturais, tais como acesso a filmes, documentários, internet de qualidade, revistas, jornais, muito poderia contribuir para a formação não apenas dos estudantes, mas também a toda a comunidade na qual a instituição de ensino está situada. Mas, por uma série de motivos, já abordados no presente estudo, tem difícil acesso a recursos pedagógicos e culturais disponibilizados nos grandes centros urbanos.

Sobre o papel formador e emancipador da biblioteca escolar, Waldeck Silva argumenta que:

Não podemos deixar de assinalar o papel da biblioteca na formação de personalidades críticas, criativas e dinâmicas. Com a diversidade de informações que a biblioteca escolar pode oferecer se dignamente instalada, os estudantes poderão tomar conhecimento de ideias diferentes ou mesmo divergentes daquelas transmitidas pelo professor, o que lhes poderá provocar inquietações e questionamentos, elementos indispensáveis ao desenvolvimento de uma educação emancipatória, ainda que insuficientes para livrar totalmente os alunos da influência dos discursos dominante na escola (Silva, 1999, p. 70).

Como pontua Silva (1999), a biblioteca escolar de fato tem grande importância na formação do estudante, mas é importante lembrar que, no contexto da educação do campo, essa responsabilidade precisa ser ampliada. A escola e todos os seus espaços e recursos precisam ser ampliados a toda a comunidade de forma a oportunizar formação a todos os sujeitos que, de alguma forma, estejam relacionados à comunidade escolar em questão, sejam eles, pais de estudantes, servidores ou moradores das proximidades da escola. Contudo, ainda de acordo com o referido autor, a realidade da grande maioria das bibliotecas de escolas públicas brasileiras é bem diferente.

Além da inexistência concreta da biblioteca escolar na maioria das nossas escolas, o seu funcionamento, quando ela existe, é caracterizado por vários problemas ligados à precariedade dos recursos materiais (verbas, espaço, etc.), à desqualificação dos profissionais, à pobreza do acervo, entre os mais evidentes (Silva, 1999, p. 83)

Tal realidade é um grande obstáculo a uma formação de qualidade, visto que limita as fontes de apropriação do conhecimento por parte de estudantes, além de dificultar o trabalho de professores, que muito precisam se empenhar para amenizar tais lacunas do processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto também muito prejudicial é o fato de que a formação crítica dos estudantes fica também comprometida, visto que sem a possibilidade de aprofundamento de seus estudos por meio de outras fontes de pesquisa, os estudantes acabam restritos aos conhecimentos oportunizados pelo professor ou pelo livro didático, o que muito prejudica a formação crítica e a autonomia do educando.

Todos esses problemas, relacionados ao fato de, muitas vezes, não haver uma boa biblioteca no ambiente escolar, principalmente no contexto social atual, no qual as informações são disponibilizadas quase que de forma instantânea, pode resultar em sérios prejuízos no “letramento informacional”.

Usado pela primeira vez em 1974, nos Estados Unidos pelo bibliotecário Paul Zurkowski, o termo letramento informacional (*information literacy*) define a necessidade de desenvolver competências necessárias ao acesso e uso das fontes de informação. Conforme define Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2012, p. 28), “O letramento informacional corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”.

Na sociedade contemporânea, definida como sociedade da informação, não oportunizar o devido letramento informacional é negligenciar ao estudante os instrumentos necessários ao seu efetivo posicionamento social enquanto agente de transformação de sua própria realidade. Uma biblioteca bem estruturada e que de fato atenda aos anseios de uma sociedade em constante evolução é condição mínima, não apenas para o letramento informacional, mas também para a formação de estudantes leitores e conseqüentemente para a formação cidadã.

Não obstante, o pouco espaço reservado para a formação de estudantes leitores no ambiente escolar, há outros obstáculos também muito importantes que se deve levar em consideração, tais como o fato de as bibliotecas das escolas públicas brasileiras nem sempre serem bem estruturadas ou disponibilizarem número apropriado de títulos. Além disso, outro fator que pode influenciar negativamente em muitos casos é a ausência de bibliotecários com a devida formação acadêmica, isto porque tais profissionais podem dar suporte a professores e estudantes, o que é muito positivo para as práticas de leitura.

Todas essas dificuldades e muitas outras que não foram aqui mencionadas dificultam o trabalho dos professores, podendo comprometer os resultados esperados, uma vez que os mesmos ficam desamparados em uma de suas práticas pedagógicas de maior importância. De fato, para que se tenha estudantes leitores, é necessário que existam livros disponíveis, isto porque a grande maioria dos estudantes de escolas públicas é proveniente de famílias carentes, o que dificulta o investimento em livros e o fortalecimento das práticas leitoras.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de caráter documental (Godoy, 1995), qualitativa (Gil, 2010; Denzin e Lincoln, 2006; Minayo, 1996), e exploratória (Roesch, 2011; Gil, 2011), buscou analisar como têm sido propostas as práticas de ensino de leitura nas escolas públicas de ensino fundamental brasileiras, mais especificamente nas escolas municipais de Palmas-TO, tendo como amostra de estudos uma escola rural que oferta educação básica, desde a Educação Infantil, até às séries finais do Ensino Fundamental II, aqui representada pela Escola de Tempo Integral Marcos Freire.

Para tal, foram analisados os principais documentos norteadores para as práticas de ensino no Brasil, no Tocantins e no município de Palmas (LDB, BNCC, DCT-TO, Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas-TO e PPP), e também uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa composta por oito volumes destinados a estudantes e professores das séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, foram consideradas as teorias e discussões, assim como as pesquisas de maior relevância relacionadas a esse tema, buscando investigar de que maneiras têm sido propostas as práticas de ensino de leitura, no contexto em questão, e se tais posicionamentos favorecem o letramento e a formação de estudantes leitores.

A pesquisa documental é fundamental para compreender fenômenos, não somente no presente, mas também, ao longo da história. Ela permite acessar informações que estão registradas e disponíveis para consulta nas mais diversas fontes, tais como arquivos, bibliotecas, museus, órgãos públicos, entre outros locais, onde se encontram documentos relevantes para uma determinada pesquisa. Nessa perspectiva, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21) denomina a pesquisa documental como “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”.

Esse tipo de pesquisa requer habilidades específicas para a busca, seleção e análise de documentos, não se limitando apenas à consulta, mas também envolvendo análise crítica e reflexão aprofundada sobre os temas estudados, desempenhando papel crucial para a produção e avanço do conhecimento nas mais diversas áreas da ciência, auxiliando na reconstrução de trajetórias históricas, na compreensão de eventos passados e atuais e no embasamento teórico de estudos científicos.

Já a abordagem qualitativa permite uma análise mais aprofundada e contextualizada dos dados e informações encontrados. Através da análise qualitativa, é possível identificar padrões,

tendências, contradições e discutir aspectos mais subjetivos e complexos de determinado tema (Gil, 2010).

Na pesquisa documental, qualitativa, de caráter exploratório, ora abordada, o pesquisador buscou extrair significados e compreender a essência do que foi estudado, levando em consideração o contexto histórico, cultural e social que envolve os documentos analisados. Conforme colocam Denzin e Lincoln (2006, p.17), a “[...] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Maria Cecília Minayo (1996) afirma que:

[...] o método qualitativo pode ser compreendido como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 1994 p. 10, p.10).

Nesse sentido, para a compreensão de um fenômeno social, faz-se necessária uma abordagem que interprete as diversas dimensões do problema levantado na pesquisa. Nessa perspectiva

[...] faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse conhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (Morin, 2013, p. 20).

Assim, a presente pesquisa pode ser classificada como de caráter exploratório, visto que, de acordo com Sylvia Maria Roesch (2011), ela é uma pesquisa qualitativa que se realiza com flexibilidade e criatividade, possibilitando a análise por vários prismas. Ainda sobre pesquisa exploratória, Gil (2011, p. 19) coloca que esse tipo de estudo tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Na visão do autor, estes tipos de pesquisas são as de maior flexibilidade, em relação ao planejamento, pois são idealizadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Tendo por base os preceitos norteadores apontados pela metodologia das pesquisas documental, qualitativa e exploratória, reafirma-se aqui a necessidade de um repensar crítico, em relação aos objetivos propostos para o uso do livro didático de Língua Portuguesa. Sobretudo no que diz respeito à maneira que esse recurso, utilizado em sala de aula, pode

contribuir para um novo posicionamento, possibilitando com que o processo de letramento seja mais significativo, eficaz, crítico e reflexivo.

O que se buscou foi uma melhor compreensão da dimensão do objeto de estudo, discutindo sua relevância, aspectos positivos e possibilidades de melhoria, no intuito de que sua cooperação social, no contexto pessoal dos sujeitos envolvidos, possa ser ainda mais efetiva.

Inicialmente, foram analisados documentos norteadores para a efetivação do currículo das escolas brasileiras e tocantinenses, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Linguagens; a Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas; e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire.

O estudo prévio dos referidos documentos serviu de aporte teórico sistemático para a técnica de análise de conteúdos dos livros didáticos de Língua Portuguesa, adotados nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, da referida escola, sendo uma turma de cada ano, investigando de que maneira a leitura é explorada e estimulada dentro e fora do ambiente escolar.

Essa estratégia metodológica se ampara em Laurence Bardin (2011), ao enfatizar que a análise de conteúdos:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativa ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variadas inferidas) destas mensagens. Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (Bardin, 2011, p. 42).

Tendo por base as teorias aqui evocadas, a presente pesquisa se embasou às luzes do que propõe a pesquisa documental, o método qualitativo e exploratório e as políticas linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil. Assim, buscou analisar se os livros didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente a coleção “A conquista”, publicada pela editora FTD, utilizados nas séries finais do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural do município de Palmas-TO, possibilitam a promoção do interesse do estudante pela leitura e sua formação como leitor, contribuindo assim para o desenvolvimento de potencialidades críticas e para a ampliação da sua capacidade de compreensão do mundo.

Para efetivação do que propõe a pesquisa ora proposta, foi elaborado pelo pesquisador, idealizador do presente estudo, em colaboração com o seu orientador, um questionário com questões abertas, visando uma observação e análise minuciosa dos aspectos gerais da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, já mencionados anteriormente. Objetivando-se, assim, avaliar se a obra em questão favorece as práticas de leitura, desenvolvimento do senso crítico e se estimula a formação de estudantes leitores, no contexto de uma escola pública rural.

O questionário proposto, inicialmente, verifica e apresenta dados gerais da obra analisada, tais como título, referências e informações sobre autores e suas formações. Além disso, possibilita informações sobre como a coleção toda está organizada, destacando os gêneros textuais contemplados, a presença de glossários e informações sobre autores e contexto histórico dos textos. Também considera se são disponibilizadas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, se há imagens ilustrativas e sugestão de recursos digitais, bem como incentivo às pesquisas externas.

Em um segundo momento, as questões voltam-se para a abordagem mais específica da forma como a leitura é trabalhada em cada um dos livros da coleção, partindo do 6º até chegar ao 9º ano, objetivando verificar se os textos apresentados na obra levam em consideração a faixa etária e os interesses dos estudantes e se abordam temas de relevância social. Além disso, considera como estão propostas as atividades de interpretação textual e se há atividades práticas viabilizando a participação ativa dos estudantes, analisando também se tais atividades são instigantes e desafiadoras.

Outros aspectos avaliados estão relacionados à ampliação do senso crítico do estudante, verificando a adequação das atividades propostas e o nível de complexidade dos textos trabalhados, bem como se as leituras levam em conta as especificidades do contexto da educação do campo e aspectos da cultura brasileira e mundial.

Avalia, também, se as orientações disponibilizadas pelos livros são apresentadas de forma clara e objetiva, de forma a promover motivação e engajamento por parte de professores e estudantes e se é disponibilizado o devido suporte ao professor para que a mediação das atividades possa ocorrer de forma adequada.

São questionadas, ainda, se a obra apresenta diferentes perspectivas sobre os temas que aborda, de forma a contribuir para a ampliação da visão de mundo dos estudantes, incentivando-os a formar suas próprias opiniões e estimulando a reflexão crítica.

Por fim, como último questionamento, porém não menos importante, buscamos propor possibilidades de melhoria para a obra, destacando pontos fortes e aspectos que precisam ser

melhorados, a fim de que o trabalho com a leitura e a formação de estudantes leitores, mediado pelo livro didático, possa ser aprimorado e otimizado.

Para essa análise, utilizamos o roteiro de análise, organizado em 2 categorias e suas respectivas subcategorias (Bardin, 2011), disposto no Quadro 8:

Quadro 8 - Proposta de roteiro de análise de pesquisa

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PESQUISA
1 DADOS GERAIS DA OBRA ANALISADA
1.1 Título, coleção, série e referência dos livros.
1.2 Quem são os(as) autores(as) e qual sua formação?
1.3 Como a obra está organizada?
2 DADOS SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA NA COLEÇÃO
2.1 De maneira geral, como as atividades de leitura estão propostas na obra?
2.2 Quais os gêneros textuais foram contemplados na obra?
2.3 Há incentivo a pesquisas externas e de leituras complementares, seja em bibliotecas, internet, recursos digitais ou outros meios externos ao livro didático em análise?
2.4 Há a presença de glossários de palavras mais complexas utilizadas nos textos?
2.5 São disponibilizadas informações sobre autor e contexto histórico dos textos?
2.6 A coleção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura textual?
2.7 São utilizadas imagens, tais como fotografias, gráficos ou ilustrações relacionados ao texto de forma a possibilitar maior atratividade e facilitar compreensão do texto?
2.8 O livro aborda temas de relevância social? Em caso de resposta positiva, quais são eles?
2.9 Como estão propostas as atividades de interpretação textual?
2.10 A linguagem utilizada nos livros da coleção é clara, objetiva e adequada à faixa etária dos estudantes?
2.11 A obra possibilita atividades práticas, como exercícios de produção textual, leitura coletiva e discussões em grupo, de forma a promover a interação e a participação ativa dos estudantes?
2.12 Há variedade de textos do mesmo gênero abordado?
2.13 Os textos sugeridos estão presentes em sua totalidade no próprio livro, ou são fragmentos, exigindo pesquisas externas?
2.14 As leituras sugeridas levam em consideração o contexto da educação do campo?
2.15 A obra aborda questões relacionadas aos aspectos culturais do Brasil?
2.16 A obra aborda aspectos da cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais, tais como quilombolas e indígenas?
2.17 O livro apresenta as orientações que dão suporte à atuação do professor, facilitando o trabalho do

profissional e dando orientações para sanar possíveis dificuldades e lacunas na formação do estudante?
2.18 O livro promove a leitura intensiva e extensiva? De que forma?
2.19 O livro possui atividades que incentivam os estudantes a formar suas próprias opiniões e argumentar em defesa delas?
2.20 Como as atividades relacionadas à leitura e à formação de leitores podem ser aprimoradas nesta obra?

Fonte: Autor (2025)

2.1 FLUXOGRAMA DA PESQUISA

O Quadro 9 apresenta uma síntese da pesquisa realizada para a presente tese.

Quadro 9 - Delimitação temática e planejamento da pesquisa

ÁREA TEMÁTICA: O livro didático e a formação de leitores		
PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Formação crítica. Letramento literário. Manual didático.		
QUESTÃO GERADORA: <i>A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada nos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural, do município de Palmas, capital do Tocantins, propiciam a formação de estudantes leitores, possibilitam a formação crítica e estimulam o gosto pela leitura?</i>		
OBJETIVO GERAL: <i>Analisar se a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada nas séries finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural, do município de Palmas-TO, possibilitam a promoção do interesse do estudante pela leitura e sua formação como leitor, contribuindo assim para o desenvolvimento de potencialidades críticas e para a ampliação da sua capacidade de compreensão do mundo.</i>		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	COMO?	METODOLOGIA
Analisar teórica e conceitualmente se os livros didáticos de Língua Portuguesa auxiliam enquanto mecanismos facilitadores para a formação do estudante leitor, desenvolvendo nos mesmos o senso crítico e o interesse pela leitura no último ciclo do ensino fundamental.	Seção 1 - Ensino de leitura no Brasil: uma viagem de mais de 500 anos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do contexto do ensino de leitura nas escolas públicas brasileiras, partindo de seu surgimento até o contexto atual; • Leitura e sistematização dos referenciais teóricos, bem como de documentos referentes ao tema abordado; • Análise dos documentos norteadores para a efetivação do currículo das escolas brasileiras, mais especificamente no que diz respeito ao contexto da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, da zona rural da cidade de Palmas -TO, sendo eles: LDB, BNCC, DCT-TO, PPP da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire e Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas. 	Pesquisa documental de abordagem qualitativa e de caráter exploratória Técnica de análise dos dados: análise de conteúdos Fontes: referenciais teóricos; LDB, BNCC, DCT/TO, PPP, Matriz de Avaliação –
Verificar as condições contextuais das práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal de	Seção 2 - Percorso metodológico: <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento contexto da situação problema da pesquisa; • Escolha do local e objeto de pesquisa; 	

<p>Tempo Integral Marcos Freire, do município de Palmas-TO;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Escolha do tipo, abordagem, técnicas e fontes de pesquisa; ● Seleção do material para análise (referenciais teóricos, documentos e livros didáticos para a análise); ● Elaboração de roteiro de análise. 	<p>Sistema de Avaliação Educacional de Palmas.</p>
<p>Analisar de que maneira a leitura é abordada em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, do município de Palmas-TO;</p>	<p>Seção 3 - Práticas de leitura e formação de leitores em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental: Análise dos conteúdos relacionados às práticas de leitura dispostos em uma coleção utilizada nos anos finais do ensino fundamental, por meio de roteiros de pesquisa com questões objetivas e discussões qualitativas a partir das respostas encontradas, com vistas a responder a pergunta de pesquisa que fundamenta o presente trabalho investigativo.</p>	
<p>Avaliar se, da forma como se apresentam, os livros didáticos de Língua Portuguesa facilitam a formação crítica, o envolvimento e o gosto pela leitura.</p>	<p>Considerações finais: Reflexão geral sobre os dados apresentados, com o objetivo de responder à questão problema e aos objetivos da pesquisa.</p>	

Fonte: Autor (2025)

3 PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na presente seção, serão discutidos os dados encontrados em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire, do município de Palmas-TO, buscando analisar de que maneira tais livros abordam as práticas de leitura e a formação de leitores e se tal abordagem auxilia na formação crítica do estudante e, principalmente, no desenvolvimento do gosto pela leitura. Tal análise foi feita sob as luzes do que propõem teóricos como Zilberman (2010), Cosson (2009), Soares (2009), Bittencourt (2004), Rocco (1992), dentre outros, e os documentos norteadores para as práticas de leitura nas escolas brasileiras, sendo eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996); Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018); Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO) para o Ensino Fundamental: Linguagens (Tocantins, 2019b), a Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Palmas, 2022) e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire (Palmas, 2023).

Para análise e compreensão dos dados, responderemos às questões de pesquisa conforme apresenta o Quadro 8, inicialmente apresentado na seção *Percurso metodológico*:

Quadro 8 - Proposta de roteiro de análise de pesquisa

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PESQUISA
1 DADOS GERAIS DA OBRA ANALISADA
1.1 Título, coleção, série e referência dos livros.
1.2 Quem são os(as) autores(as) e qual sua formação?
1.3 Como a obra está organizada?
2 DADOS SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA NA COLEÇÃO
2.1 De maneira geral, como as atividades de leitura estão propostas na obra?
2.2 Quais os gêneros textuais foram contemplados na obra?
2.3 Há incentivo a pesquisas externas e de leituras complementares, seja em bibliotecas, internet, recursos digitais ou outros meios externos ao livro didático em análise?
2.4 Há a presença de glossários de palavras mais complexas utilizadas nos textos?
2.5 São disponibilizadas informações sobre autor e contexto histórico dos textos?

2.6 A coleção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura textual?
2.7 São utilizadas imagens, tais como fotografias, gráficos ou ilustrações relacionados ao texto de forma a possibilitar maior atratividade e facilitar compreensão do texto?
2.8 O livro aborda temas de relevância social? Em caso de resposta positiva, quais são eles?
2.9 Como estão propostas as atividades de interpretação textual?
2.10 A linguagem utilizada nos livros da coleção é clara, objetiva e adequada à faixa etária dos estudantes?
2.11 A obra possibilita atividades práticas, como exercícios de produção textual, leitura coletiva e discussões em grupo, de forma a promover a interação e a participação ativa dos estudantes?
2.12 Há variedade de textos do mesmo gênero abordado?
2.13 Os textos sugeridos estão presentes em sua totalidade no próprio livro, ou são fragmentos, exigindo pesquisas externas?
2.14 As leituras sugeridas levam em consideração o contexto da educação do campo?
2.15 A obra aborda questões relacionadas aos aspectos culturais do Brasil?
2.16 A obra aborda aspectos da cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais, tais como quilombolas e indígenas?
2.17 O livro apresenta as orientações que dão suporte à atuação do professor, facilitando o trabalho do profissional e dando orientações para sanar possíveis dificuldades e lacunas na formação do estudante?
2.18 O livro promove a leitura intensiva e extensiva? De que forma?
2.19 O livro possui atividades que incentivam os estudantes a formar suas próprias opiniões e argumentar em defesa delas?
2.20 Como as atividades relacionadas à leitura e à formação de leitores podem ser aprimoradas nesta obra?

Fonte: Autor (2025)

As respostas serão apresentadas, inicialmente, de forma objetiva e, em seguida, serão realizadas discussões em relação aos tópicos abordados e aos resultados encontrados.

3.1 DADOS GERAIS DA COLEÇÃO ANALISADA

3.1.1 Título, coleção, série e referência dos livros

A coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa adotada pela ETI Marcos Freire para o quadriênio 2024/2028, intitulada “*A conquista*”, publicada pela editora FTD e desenvolvida pelas autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho (Imagem 3), é dividida em oito volumes (quatro para estudantes e quatro para os professores), sendo cada um destinado a um dos anos finais do Ensino Fundamental. Além do livro do estudante, a coleção disponibiliza um exemplar direcionado ao professor, no qual são apresentadas orientações e sugestões de abordagem dos

diferentes conteúdos apresentados na obra e também conceituações teóricas em relação às propostas de trabalho com a Língua Portuguesa sugeridas pela coleção.

Imagem 3 - Coleção de livros de Língua Portuguesa *A conquista*



Fonte: Imagem montada a partir das capas dos livros de 6º ao 9º do Manual do Professor (Beltrão; Gordilho, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h)

A referência base é: BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. *A conquista língua portuguesa: 6º/7º/8º/9º anos: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022 (estudante/professor).

3.1.2 Quem são os(as) autores(as) e qual sua formação?

Em relação ao perfil de formação das autoras, de acordo com informações disponibilizadas no início de cada volume da obra, temos a seguinte descrição:

ELIANA LÚCIA SANTOS BELTRÃO

(Eliana Santos Beltrão)

Mestra em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Especialista em Linguística Textual pela Faculdade de Educação da Bahia

Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção de Texto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

TEREZA CRISTINA SANTOS GORDILHO

(Tereza Gordilho)

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto

Sedes Sapientiae (SP) & Centro de Estudos e Terapias integradas de Salvador (Cetis)

Psicóloga na área educacional (Beltrão; Gordilho, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, p. 1)

De acordo com os dados disponibilizados, Eliana Lúcia Santos Beltrão tem ampla formação e experiência na área de ensino de língua portuguesa, sendo especialista em linguística textual e mestre em letras, além de atuar como professora de língua portuguesa, literatura e produção de texto no Ensino Fundamental e também no Médio. Já em relação à segunda autora, Tereza Cristina Santos Gordilho, apesar de atuar como psicóloga educacional, a formação da profissional não tem nenhuma ligação com a área de ensino de língua. Tal fator é preocupante, visto que o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de língua, dado a sua relevância, requer formação específica. Sobre esse assunto, Bittencourt coloca que:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt, 2004, p. 471).

Como afirma Bittencourt (2004), o livro didático apresenta “múltiplas facetas”, e ter aliada à sua produção uma profissional ligada à psicologia, muito pode enriquecer a obra, principalmente quando se pensa na formação de valores ideológicos e culturais. Contudo, seria muito importante que, além da formação em psicologia, a autora também estivesse habilitada para atuação em áreas específicas, exigidas para o ensino de língua portuguesa.

Outro fator que nos chamou a atenção foi a titulação das autoras, em que a primeira se apresenta com o título máximo de mestrado (na área de Letras), e a segunda, de especialização *lato sensu* (fora da área de Letras). Essa informação também nos leva a questionar e fazer um olhar mais atento na análise da obra, uma vez que, para a produção de um material de estudo tão importante, seria adequado o perfil de pesquisadoras e produções científicas fomentando sua expertise na produção de material didático.

Ao fazer a busca no Currículo Lattes da autora Eliana Lúcia Santos Beltrão, observou-se que a última atualização se deu em 02/08/2008, no qual não consta conclusão do mestrado (permanecendo com o status *em andamento*). Sua experiência profissional, de 1974 até 2005, se fez nas funções de professora, coordenadora e supervisora, passando a fazer parte da FTD, como autora, desde 1999. As únicas publicações registradas no currículo dizem respeito aos livros didáticos de sua autoria. Assim, percebe-se (pelo menos pelo que está exposto no

currículo) que a autora não apresenta produções científicas, nem participações em pesquisas ou grupos de pesquisas, condizentes com o perfil esperado de um produtor de um tão importante material pedagógico como o livro didático. Já em relação à autora Tereza Cristina Santos Gordilho, não foi encontrado seu currículo lattes.

3.1.3 Como a obra está organizada?

As informações aqui apresentadas foram sintetizadas a partir da seção *Organização da coleção*, disponibilizada no manual do professor, nas páginas de VIII a XII (Beltrão; Gordilho, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h).

A coleção está dividida em 4 volumes destinados aos estudantes do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 4 volumes destinados aos professores dos referidos anos. Os livros destinados aos professores são basicamente os mesmos disponibilizados aos estudantes. O que muda é o fato de que os exemplares dos professores apresentam sugestões de respostas para as atividades propostas, além de conceituações teóricas e orientações práticas que auxiliam os professores durante o planejamento e execução das atividades. Cada volume é organizado em sete módulos, sendo que cada um deles é dividido em dois capítulos, os quais apresentam seções, subseções, boxes e outros componentes voltados para o ensino de Língua Portuguesa. As seções de cada módulo estão assim divididas:

Abertura: Nesta seção é focada a linguagem não verbal. Para isso é apresentado um objeto artístico-cultural, de maneira a possibilitar que o estudante estabeleça relação entre os elementos presentes nas imagens, seus conhecimentos prévios e suas experiências de mundo. O objetivo central é fazê-los refletir sobre a importância dos elementos não verbais na construção de sentidos.

Capítulo e Texto: Cada um dos capítulos de cada módulo é iniciado com um texto, a partir dos quais são desenvolvidas atividades que englobam o estudo dos gêneros textuais em três dimensões – conteúdo temático, forma composicional e estilo. O objetivo central é o “[...] desenvolvimento de habilidades de leitura como: localização de informações, inferência, levantamento de hipóteses, reconhecimento de elementos composicionais do gênero em estudo e análise de recursos linguísticos e discursivos” (Beltrão; Gordilho, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, p. VIII).

Conversando sobre o texto: Apresentada logo após o *Texto*, essa seção tem como objetivo fazer com que os estudantes demonstrem suas primeiras inferências sobre o texto lido,

assim como relacionar seus conhecimentos prévios com os temas ali apresentados e discutidos, com o objetivo de que emitam pontos de vista a partir dos assuntos abordados no texto.

Explorando o texto: Nesta seção, a ênfase está nas dimensões discursivas do texto, trazendo, em *Texto e contexto*, as atividades relacionadas ao conteúdo temático, fatores de textualidade e situação de produção; e, em *Composição e linguagem*, analisando a organização das informações, a sequência textual do gênero explorado, os estilos do gênero textual e do autor, a análise linguística (formal e informal), o léxico, os elementos de coesão, entre outros fatores. Essa organização tem o intuito de proporcionar aos estudantes uma leitura que promova a compreensão dos sentidos produzidos, a situação da comunicação e as características do gênero abordado.

Textos em diálogo: Esta seção visa facilitar o diálogo entre a leitura principal do Capítulo I e outros textos, com o objetivo de estabelecer conexões no que diz respeito à organização e estrutura do gênero, à linguagem utilizada e/ou ao conteúdo temático. Pretende-se promover a compreensão de como diferentes linguagens contribuem para a construção de significados nos textos, explorando aspectos de intertextualidade. Isso permite aos estudantes identificar semelhanças, diferenças e conexões entre textos de diversos gêneros ou provenientes de outras linguagens. Além disso, essa abordagem visa desenvolver habilidades de multiletramento. Os textos discutidos são compostos por múltiplas linguagens, exigindo dos estudantes a capacidade de compreender cada uma delas para construir significados. Esse processo é crucial para formar um leitor crítico, capaz de interpretar textos de maneira profunda e integrada.

Por dentro da língua: A abordagem desta seção parte do pressuposto de que a língua é variável e heterogênea, o que se evidencia nos diversos usos já consolidados nas normas urbanas de prestígio, tanto na oralidade quanto na escrita. Assim, permite ao estudante refletir sobre o funcionamento da língua e apropriar-se de seus recursos para compreender e produzir textos, ampliando sua competência comunicativa. Também busca demonstrar como os elementos gramaticais contribuem para a significação do texto, os efeitos de sentido que provocam, as funções que desempenham e as intenções comunicativas que atendem.

Palavra aberta: Essa seção apresenta situações comunicativas que demandam reflexão sobre as adaptações na fala, visando estimular a expressão oral e cultivar habilidades de comunicação pública e posicionamento crítico, com foco na modalidade oral da língua. Explora suas particularidades, seu processo de formação e uso em diferentes contextos sociais, assim como os aspectos linguísticos e pragmáticos específicos dessa forma de expressão, buscando

fortalecer a capacidade argumentativa, facilitar a troca de conhecimentos e experiências, e valorizar a diversidade de opiniões, vozes e grupos envolvidos.

Linguagem e sentidos: A seção proporciona o estudo de diversas linguagens (verbal e não verbal), relações semânticas (polissemia, sinonímia, heteronímia, entre outras), figuras de linguagem (metáfora, comparação, hipérbole e outras) e variação linguística (geográfica, situacional, histórica etc.), para que os estudantes aprendam a utilizar diversos recursos da língua para compreender e produzir textos.

Questão de fala e escrita: Tem como objetivo possibilitar aos estudantes o aprendizado dos elementos da escrita notacional (como pontuação, acentuação e irregularidades ortográficas), além de explorar outros aspectos da língua, como estratégias linguísticas, recursos discursivos, elementos de textualidade e marcadores conversacionais presentes em textos de diversos contextos de atuação.

Produção: Nesta seção, é proposta a produção textual (escrito, oral ou multimodal) baseado em um dos gêneros textuais estudados no módulo. Os gêneros selecionados são encontrados e utilizados em diversas esferas da atividade humana, como literatura, jornalismo, publicidade, vida pública, estudo e pesquisa. A proposta envolve as etapas fundamentais de planejamento, execução, revisão e avaliação, incluindo a divulgação do texto em diferentes mídias, formatos e contextos de produção. São consideradas as características específicas de cada gênero, a situação de comunicação e os aspectos linguísticos gerais e particulares pertinentes aos gêneros produzidos.

Linguagens em conexão: A seção propõe uma integração entre um conteúdo ou tema abordado no módulo e um aspecto ou componente curricular da área de Linguagens, promovendo a conexão entre diferentes disciplinas do currículo.

Quem é: Trata-se de um espaço em que se apresentam os dados biográficos do autor do texto, do fotógrafo ou do artista, com o intuito de enriquecer o repertório e o conhecimento dos estudantes.

Língua em cena: Trata-se de um quadro que sugere pesquisas e atividades que incentivam os estudantes a expandir seu conhecimento linguístico, encorajando-os a formular hipóteses, desenvolver habilidades de observação, análise e comparação, e chegar a conclusões por meio de descobertas pessoais.

O contexto do texto: Tem como objetivo fornecer informações essenciais para compreender os contextos de produção, visando despertar o interesse dos estudantes para a leitura completa das obras apresentadas.

Vocabulário: Apresenta uma lista de palavras e seus significados no contexto em que são utilizadas nos textos sugeridos, com o intuito de ajudar os estudantes na compreensão do texto.

Saiba mais: Fornece informações adicionais sobre os conteúdos e temas abordados pelos textos do módulo, incluindo curiosidades que visam enriquecer o conhecimento dos estudantes.

Outros boxes: Para ler / assistir / acessar / ouvir / visitar - oferece recomendações de livros, textos, filmes, vídeos, sites, músicas e locais para visitação que estão relacionados aos conteúdos apresentados, proporcionando oportunidades para aprofundar os temas abordados; Explicativo - complementa, detalha, sintetiza ou relembra informações e conceitos que podem ajudar na compreensão de um tema ou atividade específica; Conceito - apresenta definições dos principais conceitos abordados nas seções.

Conforme informado inicialmente, todas as informações apresentadas até aqui foram disponibilizadas pelas autoras e serão analisadas de forma aprofundada durante a análise da coleção. Contudo, o que observamos foi que houve uma preocupação em relação à formação crítica dos estudantes, no sentido de que estejam preparados para os multiletramentos, tão essenciais para o contexto da contemporaneidade.

Da forma como se apresenta, demonstra-se que houve preocupação em relação à formação do estudante no sentido de prepará-lo para saber utilizar as múltiplas linguagens para a atuação em sociedade e para o enfrentamento das demandas que se apresentam no dia-a-dia, nas situações de interação social. A abordagem dos temas é feita de forma a garantir a intertextualidade, valorizando o conhecimento de mundo do estudante e estimulando a ampliação de seu conhecimento e senso crítico a partir de uma visão interdisciplinar. Elementos não verbais também são explorados, o que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades. Percebemos, ainda, enfoque no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, o que está diretamente relacionada à ampliação do seu senso crítico e capacidade autônoma.

As seções *Conversando sobre o texto*, *Textos em diálogo*, *Por dentro da língua* e *Palavra aberta* possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, visto que buscam promover interação, troca de ideias e sentimento de cooperação entre estudantes e professores, o que muito contribui para a capacidade de argumentação e de posicionamento crítico em sociedade.

Já nos boxes *Quem é*, *Língua em cena*, *O contexto do texto*, *Vocabulário* e *Saiba mais*, o estudante recebe informações complementares para a sua formação, além de ser estimulado a aprofundar seus conhecimentos em outras fontes, fora do livro didático. Esse tipo de material

complementar é de grande importância para a ampliação do repertório e do conhecimento de mundo do estudante.

Em linhas gerais, percebemos que a coleção oferece uma estrutura coerente e abrangente para o estudo da língua portuguesa. Já em relação à formação de estudantes leitores, foco de estudo da presente pesquisa, observamos que a coleção apresenta vários aspectos positivos para a formação do estudante leitor. Dentre eles destacamos o trabalho com diferentes gêneros textuais e o multiletramento, visto que possibilitam a compreensão de que a leitura está presente e atua como elo facilitador em todos os aspectos da vida em sociedade, se apresentando de diversas formas e em múltiplos contextos.

3.2 DADOS SOBRE A ABORDAGEM DA LEITURA NA COLEÇÃO

3.2.1 De maneira geral, como as atividades de leitura estão propostas na obra?

De acordo com as informações sobre a coleção, disponibilizadas no manual do professor, toda a obra foi elaborada respeitando as orientações da BNCC que, para o ensino de Língua Portuguesa, sugere a adoção dos eixos norteadores, sendo eles os eixos *leitura/escuta*, *produção de textos*, *oralidade* e *análise linguística/semiótica*. No presente trabalho, daremos enfoque apenas ao eixo da leitura, visto que esse é o campo de concentração da pesquisa que ora desenvolvemos.

Nas orientações contidas no manual do professor, no que diz respeito às orientações para o ensino de leitura, foi disponibilizado o seguinte texto:

O eixo da leitura, tal como concebido na BNCC, não diz respeito somente à leitura de textos escritos, mas também às imagens estáticas (fotografias, pinturas, gráfico etc.), às imagens em movimento (filmes e vídeos, por exemplo) ou aos sons (música). Essa abrangência de textos busca contemplar a complexidade dos gêneros digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Esse eixo “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). A fim de cumprir essa orientação, nesta coleção, os estudantes são incentivados, por exemplo, a fruir esteticamente de textos literários, a entender textos da área jornalística, como reportagens, artigos de opinião e outros e também a ler textos multissemióticos e multimidiáticos próprios da cultura digital, assim como a realizar pesquisas para apoiar trabalhos escolares e a inferir informações implícitas nos textos. Destaca-se, nessa perspectiva, a diversidade de gêneros textuais e de culturas nas propostas e atividades (Beltrão; Gordilho, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, p. XXXIII).

Conforme exposto nas orientações para o eixo em questão, percebemos que a leitura na obra é abordada de forma mais abrangente, levando em consideração não apenas obras ou textos literários, mas todo o universo das linguagens, do qual a língua portuguesa é parte integrante.

Nessa perspectiva, as possibilidades de leitura são bem mais complexas e abrangentes, sendo necessário um trabalho de mediação muito cuidadoso por parte do professor, a fim de que essa gama tão variada de possibilidades não resulte em um distanciamento ou até mesmo o desinteresse por parte dos estudantes, resultado de uma sobrecarga de informações a qual estão sendo bombardeados a todo instante. Sobre essa questão, Maria Tereza Fraga Rocco aponta que:

A escola, sem dúvida, trabalha com muitas das interfaces da leitura. Há o ler que prioritariamente se detém na busca de informação. Há o ler cuja natureza é puramente funcional. E há o ler do produto ficcional – que deveria ser fonte de grande prazer para os estudantes, mas que, ao contrário, acaba por se constituir em desagradável exercício de coerção, momento em que melhor se evidenciam o autoritarismo e a extemporaneidade que vêm marcando boa parte de nosso sistema escolar. E é nesse mesmo momento que se anulam as possibilidades de fruição da leitura (Rocco, 1992, p. 41).

Como reforça Rocco (1992), ao mesmo tempo em que um universo de novas possibilidades vai sendo apresentado, no que diz respeito ao campo da leitura e dos multiletramentos, é preciso que a escola esteja atenta à importância da leitura enquanto atividade para a fruição. Fazer das aulas de leitura um amontoado de atividades e exercícios exaustivos, sem dúvida não é o melhor caminho para a formação de verdadeiros leitores. Ainda nesse sentido, Rocco complementa:

Se é verdade que leitura, antes de mais nada, é processo de interlocução; se é verdade, como aliás já apontamos, que o imaginário pessoal e coletivo se desenvolve a partir do convívio com o grupo social e por força das experiências prévias de mundo de cada um; se é verdade também que a necessidade de ficção é um imperativo categórico para todos os indivíduos, por que então não atentar para essas dimensões todas que a leitura pode ajudar a construir, ao se propor um trabalho da escola nessa área? (Rocco, 1992, p. 41).

É sabido que a escola tem um papel decisivo na formação de leitores. É sabido também que essa tarefa é de extrema importância e complexidade. Contudo, observamos que, dada a seriedade da empreitada, muitas vezes, o aspecto mais prazeroso da leitura – a leitura por fruição – acaba ficando esquecido. Assim, percebemos que é preciso delimitar melhor o espaço de atuação da escola em relação às atividades de formação de leitores. Nessa perspectiva, Rocco conclui:

Leitura e escrita apresentam, evidentemente, características que demandam uma preocupação lingüística e pedagógica. E dessa forma a escola precisa, sem dúvida, além de trabalhar a fruição, cuidar dos modos de produção da leitura e da forma pela qual o indivíduo constrói sua atividade de leitor. Fazer tudo isso é preciso sim, mas desbastando o excessivo pedagogismo que marca boa parte das atividades didáticas formais (Rocco, 1992, p. 42).

Desbastar o excessivo pedagogismo das atividades relacionadas à leitura... Talvez esse seja o caminho. A esse respeito: “[...] as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler” (Solé, 1998). Nesse sentido, é preciso que as atividades de leitura sejam significativas e que gerem no estudante o sentimento de pertencimento e aproximação, familiarizando-o com aquilo que lê, para que se sinta encorajado a questionar e acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Acima de tudo e para muito além de uma atividade de interpretação superficial e vazia de sentidos, o estudante deve ser capaz de ressignificar o que lê, conforme suas próprias necessidades.

Nesse sentido, a literatura infantojuvenil muito pode contribuir para a aproximação entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, justamente por estabelecer uma ponte entre o contexto do estudante e o universo propiciado pela leitura. Contudo, dada a grande exigência, ou pedagogismo que se propõe na escola para o ato de ler, tal recurso acaba ficando em segundo plano ou até mesmo silenciado. Esse fator pode ser observado na própria BNCC, na qual a literatura é apresentada no campo artístico-literário, sem uma configuração de componente curricular específico, fato que contribui para uma abordagem muitas vezes superficial no tratamento da literatura infantojuvenil.

Outro aspecto que merece atenção está relacionado à concepção enunciativo-discursiva orientada pela BNCC. Nessa perspectiva, conforme elucida Bakhtin (2006), a linguagem é inseparável da interação social e, portanto, cada enunciado é influenciado pelas diversas vozes e perspectivas presentes na sociedade. Dessa forma, compreende-se que a leitura não está relacionada apenas a textos escritos, mas também às imagens estáticas (fotografias, pinturas, gráficos, etc.), às imagens em movimento (filmes e vídeos, por exemplo) ou aos sons (música) (Brasil, 2018). Assim, o enunciado é considerado uma unidade básica de comunicação, relacionada tanto ao uso individual da linguagem quanto ao contexto social em que ocorre.

Outro aspecto que merece atenção está relacionado ao que se observa no seguinte trecho trazido pela BNCC, onde se estabelece o campo de atuação do eixo leitura, determinando que o mesmo “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). O que se observa é que, apesar da grande relevância, a meta que se estabelece é excessivamente grande e complexa, visto que existe uma infinidade de práticas de linguagens, e uma multiplicidade de textos que se adequam a situações distintas de

interação social. Assim, como resultado, essa carga gigantesca de possibilidades/exigências, pode resultar em um trabalho superficial e, por conseguinte, inadequado.

Não estamos defendendo aqui a ideia de que a multiplicidade de gêneros textuais e possibilidades de atuação com a leitura seja algo ruim. Porém, faz-se necessária uma melhor organização e distribuição desses recursos, observando-se com muita cautela questões relacionadas a quando e de que maneira cada modalidade de texto deve ser abordada. Sobre essa questão, Geraldi coloca que

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum (Geraldi, 2015, p. 389)

Ressaltamos aqui o reconhecimento da importância do estudo dos diferentes gêneros e modalidades textuais para a formação do estudante para a vida em sociedade. Contudo salientamos mais uma vez que é preciso dosar adequadamente como e quando tais textos serão abordados. Sobrecarregar estudantes e professores com quantidades enormes de modalidades textuais sem que haja tempo e condições adequadas para o aprofundamento e a correta abordagem dos mesmos, tendo em vista a sua relevância social e aplicabilidade no contexto do estudante, pouco contribuirá para a formação de estudantes leitores.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros deve ser abordado como um meio, não um fim em si mesmo. Ou seja, o trabalho com gêneros em sala de aulas tem o objetivo de ensinar a leitura e a língua, mas não apenas ensinar o gênero por si só. O gênero, quando abordado enquanto conteúdo com fim em si mesmo, pode resultar em uma leitura sem sentido e pouco interessante. Dessa forma, abordar uma notícia desatualizada e tratando de um assunto que não instigue o estudante, pouco ajudará na formação de leitores. Assim, a escolha dos temas a serem tratados nos textos, sejam eles de quais gêneros forem, precisa ser pautada no tipo de público que se deseja atingir. Esse cuidado facilitará o envolvimento do estudante com o texto e o consequente desenvolvimento do gosto pela leitura.

3.2.2 Quais os gêneros textuais foram contemplados na obra?

O Quadro 10 apresenta os gêneros textuais presentes na coleção, divididos por anos.

Quadro 10 - Gêneros textuais presentes na coleção

GÊNEROS TEXTUAIS DO 6º ANO		
Vídeo-minuto	Cartaz de campanha	Notícia
Carta de solicitação	Resenha de game	Relato pessoal
Artigo de opinião	Estatuto	Conto popular
Peça de campanha	Reportagem de divulgação científica	Narrativa de aventura
Abaixo-assinado	Verbete de enciclopédia	Cordel
Carta de leitor e comentário do leitor	Entrevista	Letra de canção
GÊNEROS TEXTUAIS DO 7º ANO		
Peças de campanha	Entrevista	Anúncio de TV
Resenha crítica	Cartaz de filme	Enquete
Exposição oral	Artigo de divulgação científica	Romance infantojuvenil
Debate	Reportagem	Conto de enigma
Carta de reclamação	Manchetes jornalísticas	Narrativa de memórias
Notícia	Cartaz de campanha	Poema contemporâneo
Infográfico	Folder	Texto teatral
GÊNEROS TEXTUAIS DO 8º ANO		
Videoaula	Debate	Fanfic
Podcast	Discussão de casos	Conto de ficção científica
Assembleia	Carta aberta	Microrroteiro
Blogue	Relatório	Poema concreto
Batalha de passinho	Entrevista	Letra de canção: rap
Cartum	Editorias jornalísticas	Poema social
Petição on-line	Fotografia jornalística	Intervenção artística
Artigo de opinião	Conto	Apresentação oral
Fórum de discussão	Narrativa de memórias	Documentário
GÊNEROS TEXTUAIS 9º DO ANO		
Podcast	Artigo de divulgação científica	Conto
Crônica visual	Infográfico	Poema
Apresentação multimídia	Notícia	Paródia
Blogue	Fotorreportagem	Grafite
Artigo de opinião	Entrevista	Texto teatral
Editorial	Crônica	Esquete
Manifesto	Seminário	Reportagem

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h).

Conforme exposto no Quadro 10, os gêneros textuais estão distribuídos nos quatro volumes da coleção e contemplam uma grande variedade. Essa gama variada apresenta aspectos positivos. Dentre eles, destacamos alguns, por considerarmos de grande relevância:

- Os gêneros carta de solicitação, abaixo-assinado, carta de leitor, carta de reclamação e carta aberta possibilitam o desenvolvimento e exercício da escrita formal, além de estimularem a capacidade argumentativa e as habilidades persuasivas;
- Textos do tipo artigo de opinião, resenha crítica, debate, fórum de discussão e manifestos, estimulam a reflexão e a capacidade de argumentação;

- A reportagem, entrevista, notícia, infográfico e documentário, por estarem relacionados às habilidades de pesquisa e de escrita jornalística, estimulam o senso crítico e a capacidade de interpretação;
- Narrativas de diferentes gêneros, como conto popular, narrativa de aventura, cordel, romance infantojuvenil, conto de enigma, narrativa de memórias e fanfics, auxiliam no desenvolvimento da criatividade e imaginação, possibilitando a ampliação da visão de mundo;
- Apresentações orais diversas, tais como batalha de passinho, assembleia, debate, apresentação multimídia ou esquete, possibilitam a prática da habilidade de falar em público, a capacidade de argumentação, além do desenvolvimento de habilidades relacionadas às expressões corporais;
- Poema contemporâneo, poema social, letra de canção, microrroteiro, intervenção artística, poema concreto e paródia, estimulam a criatividade, a expressão artística, senso crítico, criatividade e aprimoramento do senso estético;
- Textos didáticos, videoaulas e podcasts podem ser facilitadores para a aquisição de conhecimento, ampliação da visão de mundo, desenvolvimento do senso crítico e ampliação da capacidade argumentativa e de interação.

Conforme se observa, muitas são as possibilidades de desenvolvimento de habilidades oportunizadas pelos gêneros e tipos textuais abordados pela coleção analisada. Contudo, apesar dos muitos aspectos positivos, percebemos que, devido ao grande número de gêneros textuais apresentados, o tempo para que o professor possa trabalhar cada um acaba sendo muito escasso, o que pode resultar em uma abordagem superficial e pouco eficiente.

A título de exemplo, tomaremos o volume destinado ao 9º Ano, no qual observamos um total de vinte e dois gêneros textuais a serem trabalhados ao longo do ano. Tantos gêneros podem sobrecarregar o trabalho do professor, visto que, na realidade educacional brasileira, principalmente no contexto das escolas públicas de zona rural, as salas são quase sempre superlotadas e o tempo do professor para planejamento das atividades e correção de avaliações e exercícios é quase sempre muito limitado. Some-se ainda o fato de que certos gêneros textuais, tais como blogs, vídeos de divulgação científica e apresentações multimídias exigirem conhecimentos técnicos e aparato tecnológico específico que, muitas vezes, não fazem parte do campo de atuação de grande parte dos professores, nem dos contextos das escolas públicas, menos ainda as de zona rural.

A Imagem 4, traz um recorte do sumário do livro do 9º Ano, o qual apresenta, nos módulos de 3 a 6, a presença de uma variedade de gêneros textuais, sendo: *Módulo 3* - artigo de divulgação científica e vídeo de divulgação científica; *Módulo 4* - artigo de opinião e reportagem; *Módulo 5* - editorial e proposta pública; e *Módulo 6* - artigo de opinião e postagem em blog.

Imagem 4 - Recortes do sumário do 9º Ano

<p>MÓDULO 3</p> <p>ESPORTE COM CIÊNCIA..... 96</p> <p>CAPÍTULO 1 • Artigo de divulgação científica..... 98</p> <p>TEXTO: Exercício físico diário não basta para melhorar saúde e qualidade de vida de entregadores de aplicativos, <i>Jornal da USP</i>..... 98</p> <p>Hipônimo e hiperônimo..... 116</p> <p>Atividades..... 117</p> <p>CAPÍTULO 2 • Vídeo de divulgação científica..... 120</p> <p>TEXTO: Qual a velocidade máxima que o ser humano poderia suportar?, <i>Canal Incrível</i>..... 120</p>	<p>MÓDULO 4</p> <p>MÍDIAS, VOZES E RUÍDOS..... 142</p> <p>CAPÍTULO 1 • Artigo de opinião..... 144</p> <p>TEXTO: <i>Fake news</i>: as mentiras que viram notícias, <i>Danillo Xavier Saes</i>..... 144</p> <p>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO..... 146</p> <p>EXPLORANDO O TEXTO..... 146</p> <p><i>Texto e contexto</i>..... 146</p> <p>CAPÍTULO 2 • Reportagem..... 163</p> <p>TEXTO: É tendência: <i>millennials</i> abandonam, e geração Z nem entra nas redes sociais, <i>Marília Marasciulo</i>..... 163</p> <p>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO..... 166</p> <p>EXPLORANDO O TEXTO..... 166</p> <p><i>Texto e contexto</i>..... 166</p>
<p>MÓDULO 5</p> <p>EM MOVIMENTO..... 190</p> <p>CAPÍTULO 1 • Editorial..... 192</p> <p>TEXTO: Equilíbrio necessário, <i>O Tempo</i>..... 192</p> <p>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO..... 193</p> <p>EXPLORANDO O TEXTO..... 194</p> <p>CAPÍTULO 2 • Proposta pública..... 211</p> <p>TEXTO: Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, <i>Governo do Estado de Minas Gerais</i>..... 211</p> <p>CONVERSANDO SOBRE O TEXTO..... 213</p> <p>EXPLORANDO O TEXTO..... 214</p>	<p>MÓDULO 6</p> <p>FUTURO E REALIZAÇÕES..... 232</p> <p>CAPÍTULO 1 • Artigo de opinião..... 234</p> <p>TEXTO: Artigo de opinião: Por que pode ser tão difícil escolher a profissão?, <i>Rodrigo Tavares Mendonça</i>..... 234</p> <p>Atividades..... 248</p> <p>CAPÍTULO 2 • Postagem em blogue..... 249</p> <p>TEXTO: Orçamento familiar: como usar a técnica ABCD para organizar as finanças, <i>Larissa Reis</i>..... 249</p>

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022d, p. 9-10).

Observamos que os textos trazidos nestes módulos apresentam uma grande diversidade de assuntos, tais como:

Exercício físico diário não basta para melhorar saúde e qualidade de vida de entregadores de aplicativos, *Jornal da USP*; Qual a velocidade máxima que o ser humano poderia suportar?, *Canal Incrível*; *Fake news*: as mentiras que viram notícias, *Danillo Xavier Saes*; É tendência: *millennials* abandonam, e geração Z nem entra nas

redes sociais, Marília Marasciulo; Equilíbrio necessário, O Tempo; Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado, Governo do Estado de Minas Gerais; Artigo de opinião: Por que pode ser tão difícil escolher a profissão?, Rodrigo Tavares Mendonça; Orçamento familiar: como usar a técnica ABCD para organizar as finanças, Larissa Reis (Beltrão e Gordilho, 2022d, p. 9-10, adaptado).

Todos esses fatores podem resultar em abordagens superficiais que, muitas vezes, ao invés de atrair a atenção e o interesse do estudante, acabam por afastá-lo, gerando sentimento de desinteresse. Como resultado, o estudante pode não compreender a finalidade e a relevância de determinado gênero, o que muito pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades específicas, o envolvimento, e, sobretudo, o fortalecimento do gosto pela leitura. Nessa perspectiva, Geraldi (2015) argumenta que não existe motivo para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes e não se pode exigir que um leitor seja também autor de todos os tipos de texto que é capaz de ler. Ser capaz de ler e compreender um texto jornalístico, por exemplo, não implica que o leitor precise produzir textos nesse campo.

3.2.3 Há incentivo a pesquisas externas e de leituras complementares, seja em bibliotecas, internet, ou outros meios externos ao livro didático em análise?

Todos os capítulos de cada uma das unidades da coleção apresentam um box com o título *Para ler/assistir/acessar/ouvir/visitar*, no qual é oferecido aos estudantes sugestões de livros, textos, filmes, vídeos, sites, músicas e locais de visita relacionados aos conteúdos apresentados, por meio das quais se pode aprofundar os assuntos abordados. Há também o box *Saiba mais*, que apresenta informações e curiosidades relacionadas aos assuntos trabalhados pelos textos dos módulos. Esses boxes têm como objetivo incentivar o estudante a buscar mais conhecimento sobre os assuntos trabalhados com a finalidade de que sejam sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento de saberes. Na Imagem 5, apresentamos um box *Saiba mais* e um *Para ler*, disposto no livro do 7º Ano.

Imagem 5 - Incentivo a pesquisas externas e leituras complementares

SAIBA MAIS

O **auto** é uma composição teatral que surgiu na Idade Média e muitas vezes aborda questões religiosas e morais. Suas personagens simbolizam as virtudes, os pecados, anjos e demônios. No Brasil, Ariano Suassuna, autor de **Auto da Compadecida**, e João Cabral de Melo Neto, com seu "auto de Natal pernambucano" **Morte e Vida Severina**, são os mais conhecidos autores desse gênero teatral.

PARA LER

Uma história da China, de Cláudia Vasconcellos. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.

Livro da premiada escritora Cláudia Vasconcellos que narra a história da invenção do papel de forma interativa, como se fosse uma peça de teatro, envolvendo as crianças em cada página, ricamente ilustrada com seres mitológicos e folclóricos chineses.



EDITORIA: NOVA ALEXANDRIA

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022b, p. 84).

Propiciar novas possibilidades de ampliação de conhecimento é um aspecto muito positivo para a formação da autonomia e também para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Isso oportuniza acesso a diferentes concepções, posicionamentos e visões de mundo, o que muito pode contribuir para que o estudante estruture seus próprios conceitos e esteja mais seguro e preparado para argumentar em defesa do que acredita.

A efetiva apropriação de texto pressupõe que o leitor, antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares. A mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno (Barbosa; Barbosa, 2013, p. 10)

Conforme afirmam as autoras Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Vieira Barbosa, a figura do mediador, leia-se aqui o papel do professor, é extremamente importante, visto que, por mais que se tenha contato com diferentes suportes, o estudante precisa contar com suporte adequado durante o processo de formação e amadurecimento de suas habilidades leitoras. Assim, além da consciência do seu papel, o professor precisa contar com as condições adequadas para a efetivação de sua prática pedagógica, tais como acesso a livros, jornais, revistas, acesso de qualidade a internet, entre outros. Porém, como bem se sabe, nem sempre tais suportes são disponibilizados nem a professores, nem a estudantes.

3.2.4 Há a presença de glossários de palavras mais complexas utilizadas nos textos?

De maneira geral, os glossários (vocabulários) estão presentes nas unidades da coleção, mas isso não ocorre em todos os textos, o que é um fator negativo, visto que os glossários são uma ótima forma de ampliação do conhecimento linguístico e muito facilitam a compreensão textual. A definição de vocábulos e termos em suas diferentes perspectivas é de grande importância para o aprimoramento da capacidade comunicativa do estudante. Assim, quanto mais palavras se conhece, melhor pode ser a compreensão textual. A Imagem 6, apresenta um box *Vocabulário*, disposto no livro do 6º Ano.

Imagem 6 - Vocabulário

VOCABULÁRIO	
Reverberavam: propagavam, repercutiam.	Intermitente: pausado, com interrupções.
Vagalhões: ondas de grande tamanho.	Proa: parte dianteira da embarcação.
Bujarronas: as maiores das velas, de formato triangular.	Jardas: unidade de medida de comprimento equivalente a 91,44 cm ou três pés.
Enfunadas: cheias [de vento].	Gurupés: mastro que aponta para parte dianteira do navio.
Ancoradouro: local seguro para manter navios ou outras embarcações fixadas por uma âncora.	Estai: cabo que sustenta a chaminé ou outra peça do navio.
Panejando: abanando, agitando.	Abalroado: chocado-se contra.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 56).

Eliamar Godoi define glossário como uma obra que

[...] recupera, armazena e compila palavras de um texto ou discurso específico e concretamente realizado. Mas pode ser visto, também, como um dicionário especial ou uma lista de palavras que consigna vocábulos sobre os quais um leitor comum pode ter dificuldades para entendê-las. Por isso, é normal a anexação de glossários em livros especializados ou não a fim de elucidar as palavras técnicas, expressões regionais e as pouco usadas em um dado texto (Godoi, 2007, p. 70).

Conforme coloca o autor, o glossário tem a função de elucidar palavras cujos significados não sejam conhecidos ou totalmente dominados pelo leitor, facilitando a compreensão e atuando como mediador de leitura. Por outro lado, existem visões contrárias em relação aos aspectos positivos dos glossários, conforme argumenta Orlene Lúcia de Saboia Carvalho:

[...] a existência de um glossário acompanhando os textos impede o leitor de percorrer seu próprio caminho de leitura, tirando-lhe a oportunidade de processar e tentar resolver suas dúvidas, em função do contexto que tem diante de si e de sua bagagem intelectual e pessoal. A presença de um glossário também interfere no processo de

leitura, na medida em que se trata de outro texto, paralelo e situado próximo ao que se está a ler (Carvalho, 2012, p. 30).

De acordo com Carvalho (2012), a existência de glossários nos textos pode impedir o leitor de construir seus próprios caminhos para sanar dúvidas. Essa colocação nos parece muito válida quando se considera um leitor ideal, formado em meio a outros leitores e com acesso aos devidos suportes necessários à construção pessoal do próprio conhecimento. Porém, essa não é a realidade da grande maioria dos estudantes brasileiros, principalmente os das escolas públicas e pertencentes a famílias de baixa renda, compostas muitas vezes por pais analfabetos ou semi-alfabetizados.

No contexto em questão, quase sempre, o livro didático é o único acesso do estudante à leitura, e o professor, o único mediador para a elucidação de possíveis dúvidas. Assim, acreditamos ser grande exigência esperar que um jovem estudante, estudante dos anos finais do ensino fundamental, no contexto mencionado, adote a postura de sujeito agente de sua formação intelectual. Nesse sentido o glossário é sim muito bem-vindo e muito pode contribuir para a formação leitora e ampliação do conhecimento do estudante, de forma que consideramos adequado que estivessem presentes em todos os textos apresentados pela obra, visto que nem todos os estudantes têm acesso a dicionários ou outras fontes de pesquisa. Destacamos aqui a importância das políticas públicas que facilitam o acesso da população economicamente desfavorecida a esse tipo de material.

3.2.5 São disponibilizadas informações sobre autor e contexto histórico dos textos?

Os textos principais de cada unidade apresentam o box *Quem é*, onde são apresentados dados biográficos resumidos sobre o autor do texto, o fotógrafo ou o artista. Há também o box *O contexto do texto*, no qual são disponibilizadas informações fundamentais para compreensão do contexto de produção da obra e fatores de relevância relacionados ao texto. Em alguns textos, existe também o box *Saiba mais*, no qual estão presentes informações complementares ou curiosidades.

Esse tipo de suporte é de grande relevância, pois possibilita ampliação de conhecimento e formação de novas perspectivas em relação aos temas tratados. Vale ressaltar que, muitas vezes, os textos apresentados não fazem parte do universo dos estudantes e que, em função disso, a compreensão das ideias e o interesse pela leitura acabam sendo comprometidos. O uso desse tipo de texto complementar pode auxiliar professores e estudantes durante a leitura por

contribuir para o aprimoramento do senso crítico e ampliação da visão de mundo dos leitores, uma vez que podem apresentar informações importantes sobre o contexto de produção, momento histórico, características importantes de autores e obras, dentre outros. Além disso, podem possibilitar conexões entre diferentes ideias, conhecimentos e perspectivas relacionadas a um mesmo assunto, facilitando assim a construção de sentidos.

A Imagem 7, apresenta um box *Quem é o autor* e um *Saiba mais*, dispostos no livro do 8º Ano.

Imagem 7 - Informações sobre autor e contexto histórico dos textos

CAPÍTULO

2

FOTOGRAFIA JORNALÍSTICA

Desde a criação das câmeras fotográficas, capturar paisagens deslumbrantes não é o único propósito das fotografias. No fotojornalismo, que une a estética da fotografia e a veia jornalística, as imagens capturadas revelam fatos, realidades e mazelas da convivência humana. Por meio delas, questões como a crise dos refugiados ganham vida, cor, rostos e provocam reflexões.

A seguir, você vai ler uma fotografia jornalística, registrada por Michael Dalder, a qual foi uma das ganhadoras do Prêmio Pulitzer na categoria Fotografia de Última Hora (*Breaking News Photography*, no inglês), em 2016. Nela, o fotojornalista capta uma imagem e também proporciona um pensar reflexivo sobre o fato, os indivíduos e o lugar retratados.

A notícia da qual a imagem foi extraída destaca justamente as fotografias premiadas no ano de 2016. Antes de fazer a leitura da fotografia e dos elementos que a compõem, leia algumas informações nos boxes a seguir.

QUEM É O AUTOR

Michael Dalder nasceu na Alemanha e sua base de atuação é no mesmo país, na cidade de Munique. Ele costuma cobrir esportes, política, crises, guerras e seres humanos em geral. Segundo ele: "Na fotografia, temos o grande dom de ser testemunhas oculares. Temos que transmitir o que vemos."

SAIBA MAIS

O Prêmio **Pulitzer** é entregue anualmente aos profissionais que se destacam nos campos do jornalismo, da literatura e da música. Foi instituído em 1917 após a morte de seu criador, o imigrante húngaro **Joseph Pulitzer** (1847-1911), jornalista e editor de grande sucesso nos Estados Unidos.

Joseph Pulitzer nasceu na Hungria e se mudou ainda jovem para os Estados Unidos. Lá, trabalhou como carregador de malas e garçom. Além do trabalho, frequentava a biblioteca para estudar Inglês e Direito.

O respeitado Prêmio Pulitzer foi criado por ele para elevar a profissão de jornalista. Ao longo do tempo, outras categorias foram criadas, e a Literatura ganhou prêmios para Poesia e para Ficção. O prêmio é concedido pela Universidade de Columbia, localizada em Nova York, nos Estados Unidos.

O fotógrafo francês **Henri Cartier-Bresson** (1908-2004) é uma das figuras mais importantes do fotojornalismo. Um dos seus principais conceitos era o do "momento decisivo", que ele definia como "o reconhecimento simultâneo, em uma fração de segundo, do significado de um evento, bem como de uma organização precisa de formas que dão a esse evento sua expressão adequada."



IMAGEM: Hulton Archive/Getty Images

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022c, p. 172).

Em um mundo cada vez mais midiático e globalizado, oportunizar novas possibilidades de acesso ao conhecimento e ampliação da visão de mundo é de suma importância para a efetiva formação do estudante. Nesse sentido, é preciso que os textos disponibilizados pelos livros didáticos estejam em sintonia com essa perspectiva de ensino e desenvolvimento de habilidades, tanto leitoras quanto, de posicionamento crítico.

Roxane Rojo, em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM-UFC, coloca que

[...] Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária.[...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (Rojo, 2013).

Conforme Rojo (2013, n.p.), “[...] a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola [...]”. Nesse sentido, textos de apoio para a contextualização e ampliação de conhecimentos sobre um determinado tema são muito relevantes para a formação leitora e, por conseguinte, para a formação cidadã dos indivíduos.

3.2.6 A coleção propõe atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura textual?

Analisando as atividades relacionadas à leitura propostas pela obra, o que se percebe é que são oportunizadas atividades de pré-leitura, nas quais são apresentados alguns dados para a contextualização do leitor, em relação ao que será lido. Além disso, são feitos questionamentos sobre o assunto tratado com objetivo de que o estudante levante hipóteses e acione seu conhecimento prévio e esteja preparado para compreender e se posicionar diante do que será lido. Sobre esse tipo de atividade, Kleiman (2002, p. 25) coloca que “[...] a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Transformar partes discretas num todo coerente, talvez seja esse o núcleo da questão. Em outras palavras, é preciso que o texto seja significativo para quem lê. Assim, contextualizar o assunto tratado acionando conhecimentos prévios, além de facilitar o interesse e a

compreensão, pode ser uma grande oportunidade para a verificação dos níveis de conhecimento e identificação de possibilidades de aprimoramento.

Em relação às atividades de leitura, são apresentados textos de variados gêneros, conforme orienta a BNCC, não se restringindo apenas à leitura de textos escritos, mas também às imagens estáticas e em movimento, além da música. Assim, de acordo com o que propõe a BNCC, o estudante “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). Nesse sentido, o estudante é estimulado a envolver-se com as práticas de leitura de formas variadas e em diferentes contextos, a fim de que possa desenvolver seu interesse pelo ato de ler, como é possível observar na Imagem 8, que apresenta a imagem do quadro *Beijo sob a chuva*, disposta no livro do 7º Ano.

Imagem 8 - Proposta de leitura de imagem

TEXTOS EM DIÁLOGO

Poema e pintura

O amor não é tema somente da literatura, mas também de outras formas de arte. Assim como os poemas, as artes visuais são carregadas de significado e despertam diferentes percepções. A obra **Beijo sob a chuva**, do artista Leonid Afremov, é um exemplo disso. Ao mostrar uma cena do cotidiano, o artista consegue expressar sentidos múltiplos e provocar diferentes compreensões. Observe a imagem com atenção.



▶ AFREMOV, Leonid. **Beijo sob a chuva**. 2010. Óleo sobre tela, 75 cm × 100 cm. Coleção particular.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022b, p. 17).

Além das atividades de leitura, são oportunizadas atividades de pós-leitura que, conforme orienta o manual do professor, tem como finalidade oportunizar ao estudante a possibilidade de expressar suas impressões em relação ao texto lido e à temática abordada, apresentando suas ideias, opiniões e percepções. O objetivo é que os estudantes possam verificar se as hipóteses construídas antes da leitura do texto se concretizaram ou não, além de verificarem seus próprios níveis de conhecimento em relação ao assunto tratado.

O fato de serem oportunizadas diferentes possibilidades de leitura e atividades de pré e pós-leitura, pode ser visto como muito positivo, visto que facilita a interação do estudante com o texto e com o assunto estudado. Nesse sentido, Ângela Kleiman declara que:

Quanto à concepção de leitura [...], consideramos esta prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (Kleiman, 2002, p.10).

Conforme Kleiman (2002), oportunizar ao estudante a ampliação de seus conhecimentos e o aprimoramento da sua visão de mundo por meio da leitura, mas valorizando a bagagem já trazida por ele, o instigando a buscar novos conhecimentos e percepções, pode ser visto como muito significativo, culminando em resultados muito satisfatórios.

3.2.7 São utilizadas imagens, tais como fotografias, gráficos ou ilustrações relacionados ao texto de forma a possibilitar maior atratividade e facilitar compreensão do texto?

As imagens são utilizadas na maioria dos textos apresentados pela coleção, contudo, acreditamos que esse recurso poderia ser melhor explorado e aproveitado, isto porque em alguns casos, os recursos visuais tem pouca visibilidade e pouco representam (Imagem 9). Por isso, acabam não atuando como motivadores para a leitura, o que é muito prejudicial, visto que, conforme coloca Fátima Miguez: “Na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer” (Miguez, 2000, p. 28).

Imagem 9 - Tirinha com visibilidade comprometida

3. Releia a tirinha da personagem Rã Zinza.

- No último quadrinho, a personagem diz que sabe tudo de amor. Considerando o que ela diz nas falas anteriores, o que a personagem “manja”?

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022b, p. 24).

Como se pode observar, na tirinha apresentada na Imagem 9, retirada do livro do 7º Ano, os textos utilizam fonte muito pequena, o que dificulta a leitura dos textos, inviabilizando as atividades de interpretação.

Acreditamos que todas as formas de facilitar a aproximação, o interesse e o envolvimento do estudante com a leitura devem ser aproveitadas. Um trabalho gráfico que não dá a devida atenção a essa particularidade precisa ser repensado. É o que se percebe no exemplo disposto na Imagem 10, retirada do livro do 6º Ano.

Imagem 10 - Imagem pequena, com pouca luminosidade e baixa qualidade

CAPÍTULO 2

NARRATIVA DE AVENTURA

O texto que você vai ler a seguir é parte de um capítulo do livro **Pantera negra: Quem é o Pantera Negra?**, cujas capa e quarta capa foram lidas no Capítulo 1 deste módulo.

No trecho, o herói descobre que sua irmã está em perigo e fica em dúvida entre resgatá-la e lutar pelo próprio reino contra forças inimigas que atacam Wakanda. Converse com os colegas a respeito das perguntas a seguir.

Levante algumas hipóteses sobre o texto que você vai ler. Se estivesse no lugar do super-herói, o que você faria: salvaria um familiar ou a sua terra? Por quê? Qual decisão você acha que o herói vai seguir? Quem você acredita que poderia ajudá-lo nessa missão? Compartilhe suas respostas respeitosamente e ouça as dos colegas com atenção.

O CONTEXTO DO TEXTO

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 31).

Conforme se observa, a imagem que aparece do lado superior esquerdo da página, tem uma dimensão bem pequena, pouca luminosidade e baixa qualidade. Merece especial atenção o fato de que a imagem foi escolhida para ilustrar um tema, no contexto apresentado por um

gênero textual de grande representatividade no universo da criança e do adolescente, que é a aventura. Esse gênero tem a capacidade de envolver o leitor dessa faixa etária, despertar a sua imaginação e capacidade criativa. A imagem escolhida, provavelmente, pouco contribuirá nessa tarefa. Sobre esse processo de encantamento, a BNCC coloca que é necessário ao estudante

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

De fato o envolvimento com a literatura é de suma importância. Contudo, essa tarefa no contexto das escolas públicas brasileiras é bem complexa. Diante disso, o livro didático precisa dar maior atenção às atividades de leitura, visto, ao mesmo tempo, ocorrerem em contextos tão complexos e serem tão importantes. É preciso que a leitura seja tratada não somente como um momento de transmissão de conhecimento, mas também como uma oportunidade de fruição e encantamento. Assim, as imagens podem atuar como aliadas, convidando o leitor para iniciar essa jornada pessoal de conexão com o universo proporcionado pela leitura. Nessa perspectiva, Lêda Maria da Fonseca argumenta que

Nos livros, as ilustrações podem exercer em relação ao texto verbal diferentes funções. Tanto podem ratificar os significados do texto, quanto antecipar, ampliar, extrapolar ou sugerir. No entanto, devemos cuidar para que nossas analogias não reproduzam um modelo de leitura de textos verbais. Temos diante de nós, um diálogo intenso a ser compreendido e discutido pelos leitores, que agora devem acrescentar às suas estratégias de leitura do texto verbal competências específicas que o auxiliem na compreensão do texto não-verbal, sem transpor modelos previamente prontos (Fonseca, 2006, p. 3-4).

Aqui, ratificamos a perspectiva exposta por Fonseca (2006). As ilustrações devem facilitar a leitura e compreensão do texto, mas, contudo sem delimitar o caminho a ser percorrido pelo leitor. A ele cabe o papel de compreender, dar sentido e ressignificar as linguagens verbais e não verbais utilizadas no texto, desenvolvendo assim, suas capacidades criativa e de compreensão. Nesse sentido, o uso adequado dos recursos não verbais pode ser um grande facilitador, desde que utilizado de forma adequada.

3.2.8 O livro aborda temas de relevância social? Em caso de resposta positiva, quais são eles?

Os livros da coleção em análise, conforme já mencionado, estão organizados em 8 volumes, sendo um exemplar para estudante e outro específico para o professor de cada uma

dos 4 anos finais do Ensino Fundamental. Analisando o sumário desses livros, constatamos que os temas abordados estão divididos em 7 módulos, sendo que as atividades de cada módulo se dividem em dois capítulos. Cada capítulo trabalha um gênero textual por meio de um texto central, em torno do qual se desenvolvem todas as atividades da unidade, conforme especificado nos Quadros 11, 12, 13 e 14, que se seguem:

Quadro 11 - Organização dos módulos - 6º Ano

6º ANO	
MÓDULO I	<p>Tema: No mundo da leitura</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Capa de livro e quarta capa</p> <p>Texto: <i>Pantera Negra: Quem é o Pantera Negra?</i> Jesse J. Holland</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Narrativa de aventura</p> <p>Texto: <i>Pantera Negra: Quem é o Pantera Negra?</i>, Jesse J. Holland</p>
MÓDULO II	<p>Tema: Grandes aventuras, grandes leituras</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Narrativa de aventura</p> <p>Texto: <i>A Ilha do Tesouro</i>. Robert Louis Stevenson</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Relato pessoal</p> <p>Texto: <i>Deise Nishimura lembra do dia que lutou contra um jacaré</i>. Transcrito de TEDxAMAZÔNIA.</p>
MÓDULO III	<p>Tema: Pelos caminhos da cultura</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Conto popular</p> <p>Texto: <i>Os dois reis de Gondar (Etiópia)</i>. Anna Soler-Pont</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Cordel</p> <p>Texto: <i>Dois quadros</i>. Patativa do Assaré.</p>
MÓDULO IV	<p>Tema: Vozes da ciência</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Reportagem de divulgação científica</p> <p>Texto: <i>A verdadeira inteligência dos golfinhos</i>. Clarissa Barreto</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Verbete de enciclopédia</p> <p>Texto: <i>Cérebro</i>. Britannica Escola.</p>
MÓDULO V	<p>Tema: Natureza em alerta</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Notícia</p> <p>Texto: <i>'Sopa de lixo' no Pacífico tem três vezes o tamanho da França</i>. Sérgio Matsuura</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Carta de leitor e comentário do leitor.</p> <p>Texto: <i>Desperdício II</i>. José Roberto; Comentário, leitor desconhecido.</p>
MÓDULO VI	<p>Tema: Trânsito legal</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Artigo de opinião</p> <p>Texto: <i>Onde está sua bicicleta?</i> Leonardo Lorentz</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Peça de campanha</p> <p>Texto: <i>Ciclista legal</i>. Getz.</p>

MÓDULO VII	<p>Tema: Por uma sociedade mais humana.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Carta de solicitação.</p> <p>Texto: <i>Carta para o Rotary Club</i>. Maria Cristina Guimarães Brito.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Abaixo-assinado.</p> <p>Texto: <i>Queremos acessibilidade para os cadeirantes em Fortaleza</i>. Guilherme Salles de Oliveira.</p>
---------------	--

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022a).

Quadro 12 - Organização dos módulos - 7º Ano

7º ANO	
MÓDULO I	<p>Tema: Tempo de sentir</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Poema contemporâneo</p> <p>Texto: <i>A namorada</i>. Manoel de Barros.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Romance infantojuvenil.</p> <p>Texto: <i>A bela dos cabelos de ouro</i>. Helena Gomes.</p>
MÓDULO II	<p>Tema: Literatura muito além dos Livros.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Conto de enigma.</p> <p>Texto: <i>Se eu fosse Sherlock Holmes</i>. Medeiros e Albuquerque</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Texto teatral</p> <p>Texto: <i>Auto da Compadecida</i>. Ariano Suassuna</p>
MÓDULO III	<p>Tema: Mulheres extraordinárias</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Narrativa de memórias</p> <p>Texto: <i>Quem é Malala?</i>. Malala Yousafzai e Christina Lamb</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Resenha crítica</p> <p>Texto: <i>Estrelas Além do Tempo</i>. Camila Savioli</p>
MÓDULO IV	<p>Tema: Um giro pela ciência</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Exposição oral</p> <p>Texto: <i>Antonio Donato Nobre mostra que tem um rio em cima de nós</i>. Antonio Donato Nobre</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Artigo de divulgação científica.</p> <p>Texto: <i>A ciência do Homem-Aranha</i>. Lucas Miranda.</p>
MÓDULO V	<p>Tema: Diálogos culturais</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Reportagem.</p> <p>Texto: <i>Adolescente filho de indígena pesquisa a cultura do povo Galibi para conhecer a própria história</i>. Victor Vidigal e Willian Amanajás.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Entrevista</p> <p>Texto: <i>Uma visão diferente do Brasil</i>. Kauan S. e João F.</p>
MÓDULO VI	<p>Tema: Saúde no prato</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Cartaz de campanha</p> <p>Texto: <i>Vamos prevenir a obesidade infantil: 1, 2, 3 e já!</i>. Ministério da Saúde.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Infográfico</p> <p>Texto: <i>O caminho da comida</i>. WWF-Brasil</p>

MÓDULO VII	<p>Tema: Eu, cidadão</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Carta de reclamação</p> <p>Texto: <i>Problemas – Gazebo poliéster bege 300x365cm. Reclame aqui.</i></p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Reportagem.</p> <p>Texto: <i>Crianças descobrem o que é inflação com gibis, gasolina e carne mais caros</i> Marcella Franco.</p>
---------------	---

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022b).

Quadro 13 - Organização dos módulos - 8º Ano

8º ANO	
MÓDULO I	<p>Tema: Diferentes mundos, diferentes visões.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Conto de ficção científica.</p> <p>Texto: <i>Planetas habitados.</i> André Carneiro.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Conto.</p> <p>Texto: <i>Vasto mundo.</i> Maria Valéria Rezende.</p>
MÓDULO II	<p>Tema: Poesia e protesto.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Poema social.</p> <p>Texto: <i>O poeta e a rosa (e com direito a passarinho).</i> Vinicius de Moraes.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Letra de canção: rap.</p> <p>Texto: <i>Us guerreiro.</i> Rappin' Hood.</p>
MÓDULO III	<p>Tema: Nosso Brasil tão diverso.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Texto didático.</p> <p>Texto: <i>Cultura brasileira.</i> Francisco Porfírio.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Relatório.</p> <p>Texto: <i>A trilha da Reserva Pataxó da jaqueira como instrumento de educação socioambiental para estudantes de nível médio.</i> Deisiane Barreto Ribeiro e outros.</p>
MÓDULO IV	<p>Tema: Entre fronteiras.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Artigo de opinião.</p> <p>Texto: <i>E se não existissem fronteiras?</i> Alexandre Versignassi.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Fotografia jornalística.</p> <p>Texto: <i>16 fotos premiadas que mostram o drama dos refugiados.</i> Gabriela Ruic.</p>
MÓDULO V	<p>Tema: Consumindo sem se consumir.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Artigo de opinião.</p> <p>Texto: <i>Unboxing: crianças fora da caixa.</i> Livia Cattaruzzi.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Entrevista</p> <p>Texto: <i>Psicóloga Livia Marques comenta sobre publicidade e consumismo infantil.</i> Agência Drumond.</p>
MÓDULO VI	<p>Tema: Eu, jovem.</p> <p>Capítulo I</p> <p>Gênero: Postagem em blogue.</p> <p>Texto: <i>Sou adolescente. Qual a novidade?</i> Juliana Beltrão.</p> <p>Capítulo II</p> <p>Gênero: Narrativa de memórias.</p> <p>Texto: <i>Ritual da tukãdera.</i> Yaguarê Yamã.</p>

MÓDULO VII	<p>Tema: Ações locais, mudanças globais.</p> <p>Capítulo I Gênero: Carta aberta. Texto: <i>Nós, jovens, não aceitaremos uma vida com medo e devastação.</i> Juventude pelo Clima.</p> <p>Capítulo II Gênero: Petição on-line. Texto: <i>Chega de engolir agrotóxico.</i> Chega de agrotóxico.</p>
------------	--

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022c).

Quadro 14 - Organização dos módulos - 9º Ano

9º ANO	
MÓDULO I	<p>Tema: Retratos sociais</p> <p>Capítulo I Gênero: Poema. Texto: <i>José.</i> Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>Capítulo II Gênero: Conto Texto: <i>Aluado,</i> Samuel Neri.</p>
MÓDULO II	<p>Tema: Família, gerações e relações.</p> <p>Capítulo I Gênero: Crônica. Texto: <i>O homem que conheceu o amor.</i> Affonso Romano de Sant'Anna.</p> <p>Capítulo II Gênero: Texto teatral. Texto: <i>Amor à vista.</i> Antonio Rocco.</p>
MÓDULO III	<p>Tema: Esporte com ciência.</p> <p>Capítulo I Gênero: Artigo de divulgação científica. Texto: <i>Exercício físico diário não basta para melhorar saúde e qualidade de vida de entregadores de aplicativos.</i> Jornal da USP.</p> <p>Capítulo II Gênero: Vídeo de divulgação científica. Texto: <i>Qual a velocidade máxima que o ser humano poderia suportar?</i> Canal Incrível.</p>
MÓDULO IV	<p>Tema: Mídias, vozes e ruídos.</p> <p>Capítulo I Gênero: Artigo de opinião. Texto: <i>Fake news: as mentiras que viram notícias.</i> Danillo Xavier Saes.</p> <p>Capítulo II Gênero: Reportagem. Texto: <i>É tendência: millenials abandonam, e geração Z nem entra nas redes sociais.</i> Marília Marasciulo.</p>
MÓDULO V	<p>Tema: Em movimento.</p> <p>Capítulo I Gênero: Editorial. Texto: <i>Equilíbrio necessário.</i> O Tempo.</p> <p>Capítulo II Gênero: Proposta pública. Texto: <i>Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.</i> Governo do Estado de Minas Gerais.</p>
MÓDULO VI	<p>Tema: Futuro e realizações.</p> <p>Capítulo I Gênero: Artigo de opinião. Texto: <i>Por que pode ser tão difícil escolher a profissão?</i> Rodrigo Tavares Mendonça.</p> <p>Capítulo II Gênero: Postagem em blogue. Texto: <i>Orçamento familiar: como usar a técnica ABCD para organizar as finanças.</i> Larissa Reis.</p>

MÓDULO VII	Tema: Agir pela paz
	Capítulo I
	Gênero: Manifesto.
	Texto: <i>O Manifesto Jovem#ENDviolence</i> . Unicef.
	Capítulo II
	Gênero: Entrevista.
	Texto: <i>Se jogasse no futebol masculino, não precisaria trabalhar nunca mais, diz Marta</i> . Luiz Cosenzo e Bruno Rodrigues.

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022d).

Analisando os Quadros 11, 12, 13 e 14 apresentados, é possível verificar que são abordados temas com relevância social, temas esses essenciais para a formação crítica e consciente dos estudantes. Dentre eles, discutiremos alguns por consideramos de grande importância.

No livro do 6º ano são abordados os temas *Natureza em alerta*, *Trânsito legal*, e *Por uma sociedade mais humana*. Todos esses assuntos trazem discussões extremamente importantes e de grande relevância social, isto porque questões ambientais, de mobilidade urbana e de relacionamento interpessoal são fundamentais para a formação crítica e cidadã. O nosso planeta clama por socorro. O trânsito, principalmente nas grandes cidades, é caótico e as pessoas têm se tornado cada vez menos humanizadas. É preciso repensar todos esses aspectos. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, precisa empenhar-se no sentido de promover discussões e ações voltadas para essas temáticas, objetivando a melhoria das condições que ora se apresentam em nossa sociedade contemporânea.

No livro do 7º ano estão contemplados os temas *Mulheres extraordinárias*, *Diálogos culturais*, *Saúde no prato* e *Eu, cidadão*. Todos esses assuntos convergem para a valorização de posicionamentos de mais empatia e valorização do outro. A escola, ao abordar temas desse tipo, proporciona a criação de cidadãos mais empáticos e engajados com as problemáticas vivenciadas pela humanidade. Valorizar a cultura do outro, respeitar pontos de vista, reconhecer que existem muitas culturas e que todas elas precisam e devem ser respeitadas e, ao mesmo tempo, se respeitar enquanto sujeito, fazendo escolhas sustentáveis e positivas, tanto para a própria saúde quanto para a saúde do planeta e de nosso ecossistema, é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, na qual seja possível o exercício da plena cidadania.

Já no livro do 8º ano temos *Diferente mundos*, *Diferente visões*, *Poesia e protesto*, *Nosso Brasil tão diverso*, *Entre fronteiras*, *Consumindo sem se consumir* e *Ações locais, mudanças globais*. Todos esses temas colaboram com a ampliação da visão de mundo e a formação do senso crítico dos estudantes. Perceber que somos partes de um todo e que nossas ações têm

impacto tanto no micro, quanto no macro. Em outras palavras, compreender que nossas atitudes podem impactar nossas vidas e influenciar no mundo do qual fazemos parte é fundamental para a tomada de consciência e, acima de tudo, para a mudança de atitude, tão necessária nos dias atuais.

Respeito e cidadania caminham juntos, e, para que eles existam, é preciso que haja conhecimento. Nesse sentido, a escola precisa estar plenamente comprometida com a formação desses valores nos estudantes. Abordar esses temas possibilita a internalização e consequente consolidação de posicionamentos mais engajados com as problemáticas que comprometem a formação de um mundo mais justo e igualitário.

Por fim, o livro destinado ao 9º ano contempla os temas *Retratos sociais, Mídias, vozes e ruídos, Em movimento e Agir pela paz*. Esses temas, para além de provocar reflexão e formação de consciência e senso crítico, nos convidam a agir, demonstrando que todos somos responsáveis pelas mudanças que queremos. O que se propõe agora é o engajamento e o protagonismo. A busca pela transformação através de nossas atitudes e contribuições. Esse tipo de enfoque possibilita a percepção de que é preciso agir e lutar por seus objetivos, sem esquecer que fazemos parte de uma coletividade, de forma que nossas atitudes não são fatos isolados e podem influenciar significativamente para a transformação do meio no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, Matthew Lipman diz que

Se o pensamento crítico pode produzir uma melhoria na educação, será porque aumenta a quantidade e a qualidade do significado que os alunos retiram daquilo que leem e percebem e que expressam através daquilo que escrevem e dizem (Lipman, 1995, p. 183).

Proporcionar contato com textos que ampliam a visão de mundo, a compreensão de quem somos e nosso papel na sociedade é de extrema importância para a formação do estudante. Essa importância se intensifica quando pensamos no contexto da educação pública, principalmente em regiões mais pobres, nas quais as famílias, por fatores diversos, muitas vezes não conseguem dar a formação adequada que o estudante precisa. Assim, a escola, para grande parte, é o único espaço de formação de valores e de desenvolvimento do senso crítico.

A partir do estudo dos temas e textos que compõem a coleção ora analisada, percebemos que houve a preocupação com essas questões. Contudo, dada a importância do livro didático na formação do estudante, tanto enquanto leitor, quanto como cidadão, seria interessante que temas como saúde mental e comportamento do jovem e do adolescente fossem melhor explorados e aprofundados. Nesse aspecto, textos que abordem a questão da gravidez na adolescência, uso de drogas, depressão, dificuldade de se relacionar, dentre tantos outros temas que infelizmente

estão presentes na vida de grande parte dos jovens brasileiros, poderiam ser trabalhados, uma vez que auxiliariam na formação e preparação do estudante para a vida real.

Outro aspecto que precisa ser mencionado é o fato de considerarmos um número muito reduzido ter apenas dois textos por capítulo. Como já enfatizamos várias vezes, ao longo desse estudo, o livro didático, muitas vezes é o único meio de contato do estudante com a leitura. Em função disso, entendemos que esse espaço precisa ser melhor aproveitado. Isso poderia se dar com a disponibilização de mais textos, principalmente textos que tenham relevância, tanto para o desenvolvimento pessoal do estudante, quanto para a sua formação social enquanto sujeito protagonista, consciente e capaz de posicionar-se de forma crítica e responsável.

3.2.9 Como estão propostas as atividades de interpretação textual?

Analisando a coleção, mais especificamente os livros destinados ao professor, percebemos que, inicialmente, são apresentadas na íntegra as competências, objetos de conhecimento e habilidades estabelecidas pela BNCC. Em seguida, temos a exposição da forma como as unidades da coleção são organizadas.

De acordo com as orientações disponibilizadas pelas autoras, os módulos estão organizados em Capítulo 1 e Capítulo 2, sendo que cada um dos capítulos se inicia com a seção *Texto*. Com base na seção, são desenvolvidas atividades que englobam o estudo dos gêneros textuais em suas três dimensões, sendo elas: conteúdo temático, forma composicional e estilo. O objetivo dessa organização é o desenvolvimento das habilidades de leitura relacionadas a localização de informações, inferência, levantamento de hipóteses, reconhecimento de elementos composicionais do gênero em estudo e análise de recursos linguísticos e discursivos.

Após essa apresentação, as autoras expõem que as atividades estão propostas de acordo com os eixos preestabelecidos pela BNCC, sendo eles leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É informado também que os eixos, ainda de acordo com as orientações da BNCC, estão divididos nos campos jornalístico-midiático, atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa.

Na sequência, são apresentadas concepções de língua, linguagem e aprendizagem; variedades linguísticas e ensino de língua; gêneros textuais e ensino; ensino de leitura e escrita; ensino de oralidade e ensino de gramática e análise linguística/semiótica adotadas na coleção. Como se percebe, não é evidenciada qualquer referência mais específica para as atividades de

compreensão e interpretação de texto, ficando estas apenas subentendidas no decorrer das demais conceituações.

Analisando os módulos que compõem a coleção, verificamos que as atividades relacionadas à leitura, compreensão e interpretação textual estão organizadas por tópicos, conforme apresenta o Quadro 15 que se segue:

Quadro 15 - Atividades relacionadas à leitura, compreensão e interpretação textual, organizadas por tópicos

TÓPICOS	DEFINIÇÕES
CONVERSANDO SOBRE O TEXTO	Início do estudo do texto, com um trabalho oral que possibilita explorar as primeiras impressões da leitura, confirmar ou revisar algumas hipóteses iniciais e estabelecer relações entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor, além de posicionar-se diante de questões apresentadas nos textos.
EXPLORANDO O TEXTO	Estudo do texto com foco no contexto de produção, na estrutura, na composição e na linguagem. A seção está organizada em duas partes: Texto e contexto e Composição e linguagem.
TEXTOS EM DIÁLOGO	Apresentação de texto que se relaciona à leitura principal do Capítulo 1, com o objetivo de perceber diferentes linguagens na construção de sentidos dos textos, relações de intertextualidade e de conexões entre eles.
POR DENTRO DA LÍNGUA	Apresentação de conhecimentos linguísticos visando à aprendizagem e ao reconhecimento de diferentes tópicos gramaticais, assim como a reflexão sobre eles.
PALAVRA ABERTA	Atividade que tem por objetivo promover a expressão oral e desenvolver as habilidades de falar em público e de posicionar-se criticamente, por meio de situações reais de comunicação.
LINGUAGEM E SENTIDOS	Proposta de trabalho com diferentes linguagens e apresentação de aspectos estilísticos, semânticos, entre outros, em uma abordagem para a construção de múltiplos sentidos.
QUESTÃO DE FALA E ESCRITA	Atividades de percepção das convenções da escrita, como pontuação, acentuação, regularidades ortográficas, elementos de textualidade e marcadores de oralidade.
PRODUÇÃO	Trabalho orientado de produção escrita, oral ou multimodal de um gênero textual, considerando as fases de planejamento, execução, revisão, avaliação e divulgação de um texto em diferentes mídias, suportes e contextos de produção.
LINGUAGENS EM CONEXÃO	Proposta de integração entre o tema principal do módulo e algum aspecto da área de Linguagens, da qual o componente curricular Língua Portuguesa faz parte, contribuindo com o aprofundamento da aprendizagem em diferentes linguagens.

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, p. 5-7).

Da forma como estão propostas, as atividades de leitura e interpretação textual na coleção são bem dinâmicas e favorecem a compreensão por parte do estudante. Em uma análise mais detalhada, é possível avaliar que esse tipo de abordagem pode trazer muitos aspectos positivos para o ensino de língua e para a formação do estudante, conforme destacaremos a seguir.

Na seção *Conversando sobre o Texto*, é possível acionar conhecimentos prévios dos estudantes e instigá-los a perceberem que podem aprender ainda mais. Esse tipo de atividade aguça a criatividade e prepara o leitor para uma leitura mais crítica e reflexiva. Além disso, por

se tratar de uma conversa menos formal, a oralidade, a capacidade de posicionamento crítico e de argumentação são favorecidas e aprimoradas.

Em *Explorando o texto*, as atividades propostas possibilitam o aprofundamento do assunto trabalhado. Para isso, são apresentados os contextos de produção do texto, estrutura textual e as possíveis intenções do autor. Esse tipo de atividade possibilita uma análise mais crítica e uma interpretação mais reflexiva, facilitando a interpretação em seus diversos níveis de significado.

No seguimento *Textos em diálogo*, ocorre a conexão entre diferentes textos, o que enriquece a aprendizagem, amplia o conhecimento de mundo e possibilita a percepção da intertextualidade e as suas contribuições para a construção de sentidos. Tal percepção favorece o desenvolvimento do senso crítico e a compreensão de que a linguagem é plural, assim como são plurais os discursos e significados.

No tópico *Por dentro da língua*, ocorre a integração entre estudo da linguagem e seus aspectos estruturais relacionados às práticas de leitura e escrita. Esse ensino de gramática, de forma contextualizada e carregado de significado, é muito positivo no sentido de que possibilita a compreensão de que a língua é dinâmica e precisa ser compreendida em todos os seus aspectos.

Em *Palavra aberta*, o foco na expressão oral e na fala em público pode contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança, uma vez que aprimora as habilidades comunicativas dos estudantes. Além disso, ocorre estímulo à capacidade de escuta ativa, argumentação e posicionamento crítico.

Na seção *Linguagem e sentidos*, são trabalhadas as diversas nuances da língua, seus estilos e possibilidades de significação. Tal abordagem contribui para a capacidade de compreensão, posicionamento crítico, tanto para as atividades de leitura e compreensão textual quanto para a melhoria na qualidade da produção de textos.

Em *Questão de fala e escrita*, são abordados aspectos relativos à ortografia e suas convenções. O trabalho com esses elementos da textualidade favorece a clareza na capacidade comunicativa, tanto nas situações da oralidade quanto na escrita. Além disso, favorece a confiança e a formação das habilidades comunicativas, tão importantes para o desenvolvimento do estudante.

Por fim, em *Linguagens em conexão*, ocorre a interligação entre diversas áreas do conhecimento por meio de diferentes linguagens. O objetivo é propiciar ao estudante a compreensão de que existem inúmeras formas de se comunicar, sendo primordial o domínio de

cada uma delas a fim de que atuem como facilitadoras para a interação social e para o estabelecimento das relações sociais. Essa abordagem interdisciplinar possibilita a compreensão da importância das competências linguísticas para o posicionamento crítico e para a atuação cidadã.

Conforme exposto até aqui, muitos são os aspectos positivos relacionados às formas como são abordadas as atividades de leitura e interpretação adotada pela coleção. Contudo, alguns aspectos importantes precisam ser apontados. Dentre eles, destacaremos aqui a necessidade de maior clareza em relação à metodologia adotada para as atividades de leitura, interpretação e compreensão de texto. Apesar da coleção sugerir que segue fielmente as recomendações sugeridas pela BNCC, acreditamos ser muito importante deixar claro quais são as teorias que embasam tais atividades.

Outro aspecto bem importante está relacionado à quantidade de exercícios relacionados a um único texto. A título de exemplo, tomaremos o texto *Se eu fosse Sherlock Holmes*, presente no Capítulo I, Módulo II do livro destinado ao 7º Ano, no qual estão as propostas de atividades apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 - Quantidade de exercícios relacionados a um único texto no 7º Ano

ATIVIDADES PROPOSTAS	NÚMERO DE QUESTÕES POR EXERCÍCIO
Atividade pré-textual	7
Conversando sobre o texto	3
Texto e contexto	9
Composição e linguagem	11
Por dentro da língua	5
Linguagem e sentidos	4

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022b).

Conforme apresentado na Tabela 1, são propostas 6 atividades, contendo um total de trinta e nove questões relacionadas a um mesmo texto. Os exercícios têm início na página 54 e seguem até a página 72, ou seja, são um total de 22 páginas relacionadas ao mesmo texto.

É importante deixar claro que não estamos questionando o fato de que o texto precise ser estudado de forma aprofundada e que as atividades propostas precisem ser contextualizadas e fazerem sentido para o estudante. O que estamos sinalizando é que o fato de que muitas atividades relacionadas ao mesmo assunto podem tornar-se maçantes, enfadonhas e nada estimulantes. Tendo em vista o importante papel ocupado pelo livro didático no difícil contexto

atual brasileiro, acreditamos ser necessária uma maior atenção em relação à forma como são constituídas as atividades de leitura e interpretação textual frente a esse cenário.

Sobre as atividades com a leitura, Maria do Rosario Mortatti Magnani situa que


Ensinar a ler é atuar na formação do gosto de alunos e professores através da leitura – de fato e constante – de uma diversidade de configurações textuais, com ênfase no texto literário, para cuja seleção o critério é o desejo de conhecer para julgar, visando à crescente autonomia do leitor (Magnani, 2018, p. 56).

Ao se propor uma grande quantidade de atividades relacionadas a um mesmo texto, perde-se uma preciosa oportunidade de ofertar ao estudante uma gama maior de textos, abordando assuntos atrativos, inclusive de diferentes gêneros, o que facilitaria o envolvimento, a ampliação de conhecimentos, a formação do senso crítico e, muito possivelmente, um maior interesse pelo ato de ler.

3.2.10 A linguagem utilizada nos livros da coleção é clara, objetiva e adequada à faixa etária dos estudantes?

Após analisar a coleção, o que se observa é que, de modo geral, a obra apresenta linguagem clara e objetiva e é adequada à faixa etária dos estudantes, ou seja, o público adolescente. Faremos aqui algumas considerações por considerar serem pertinentes. A título de exemplo, apresentaremos o texto de abertura do Módulo I, presente no livro do 8º Ano, conforme Imagens 11 e 12.

Imagem 11 - Exemplo de texto com linguagem adequada à faixa etária do 8º Ano (Parte 1)

<p>QUEM É O AUTOR</p> <p>André Carneiro (1922-2014) foi um escritor paulista que, ao longo da vida, escreveu contos, romances e poemas. Foi premiado diversas vezes por suas obras, que foram traduzidas para outros idiomas, como espanhol, francês e inglês. Além da escrita literária, envolveu-se com o cinema e as artes visuais.</p>  <p>14</p>	<p>TEXTO</p> <p>Agora, leia o conto "Planetas habitados" e verifique se encontra possibilidades de respostas às perguntas anteriores no diálogo entre as duas personagens.</p> <p style="text-align: center;">Planetas habitados</p> <p>— Olhe como são bonitas, milhares de estrelas...</p> <p>— E quase todas devem ser rodeadas de planetas como o nosso, habitados, provavelmente...</p> <p>— Custa-me acreditar...</p> <p>— Os cientistas dizem que há milhões, talvez trilhões de planetas, só nas galáxias mais próximas. A vida existiria como aqui.</p> <p>— Devo ter pouca imaginação. Acho difícil visualizar planetas habitados, com seres iguais a nós, vivendo como nós.</p> <p>— Por que "iguais e vivendo como nós"? É pretensão injustificável deduzir que só animais semelhantes tenham desenvolvido inteligência. E os objetos de forma arredondada, vistos em nossa órbita? Muita gente os vê a olho nu.</p> <p>— Não seriam pessoas sugestionáveis ou com defeitos na vista? Li num artigo: essas aparições são fenômenos naturais pouco estudados, ou máquinas voadoras feitas aqui mesmo, em experiências secretas.</p> <p>— Talvez, em parte. Mas já há uma boa documentação e não vejo motivo de espanto em supor que outros planetas do nosso sistema sejam habitados.</p>
--	---

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022c, p. 14).

Imagem 12 - Exemplo de texto com linguagem adequada à faixa etária do 8º Ano (Parte 2)

— Mas os seres que comandam ou pilotam essas naves espaciais, por que não pousam e entram em contato?

— Não passa de orgulho gratuito pensar que habitantes de outros planetas estejam interessados em dialogar conosco. Esses **engenhos** talvez sejam minúsculos, comandados a distância. Estarão apenas nos estudando com seus aparelhos? E é bem possível que eles sejam tão diferentes de nós que não haja uma possibilidade de entendimento imediato.

— Falariam línguas impossíveis de se aprender? Quem sabe emitam ruídos, ou comuniquem-se por gestos...

— Nossos cientistas acabariam descobrindo a chave. Ou eles, mais inteligentes, nos ajudariam a compreendê-la.

— Aquela estrela brilhante não é um planeta?

— É. Ali há condições para a vida. Talvez primitiva e diversa da nossa, pois sua temperatura é extraordinariamente alta.

— Escrevem muitas histórias sobre aquele planeta. Costumam inventar seus habitantes como sendo monstros destruidores, interessados em conquistar a galáxia...

— Histórias e hipóteses... Quem sabe eles têm mesmo duas antenas na cabeça, um olho atrás, outro na frente, quatro braços e seis patas.

— Seria engraçado se fosse assim.

— Por quê?

— Pior se tivessem dois braços, um par de olhos em cima do nariz...

— Seu conceito de beleza é muito exclusivista.

— Gente normal como nós poderia se entender com monstros pavorosos?

— Fique tranquilo. É provável que eles só existam nas histórias. E descobriram que lá a atmosfera é oxigênio puro. De mais a mais, o terceiro planeta possui só um terço de matéria sólida. O resto é uma substância líquida onde a vida é improvável.

— Esta conversa me abala os nervos. Imaginar monstros **pernaltas**, com dois olhos na frente. Toque aqui a antena.

— Adeus. Não pense mais no assunto. E saia com cuidado para não incomodar as crianças. Seis patas fazem muito barulho...

CARNEIRO, André. Planetas habitados. In: CAUSO, Roberto de Sousa (org.). *Histórias de ficção científica*. São Paulo: Ática, 2005. p. 27-30. (Para gostar de ler, 38).

VOCABULÁRIO

Pretensão: comportamento de quem acredita ser superior, vaidade exagerada.

Engenhos: máquinas, aparelhos.

Pernaltas: aqueles que têm pernas altas, extensas.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022c, p. 15).

O que observamos no texto apresentado (e o mesmo se repete em toda a coleção), é que, embora os textos apresentem alguns elementos que podem ser considerados mais desafiadores ou formais para a faixa etária em questão, de modo geral, a linguagem é bem clara e objetiva. Isso facilita a compreensão por parte dos estudantes e, ao mesmo tempo, os instiga a desenvolverem e ampliarem suas capacidades comunicativas. Destacaremos alguns pontos por considerarmos de maior importância para a análise em questão.

Os textos principais de cada capítulo que compõem os módulos são antecidos de uma breve introdução contextualizando o assunto. Em seguida, são propostas questões pré-textuais para serem discutidas com os estudantes antes da leitura do texto. Esse momento inicial é muito importante, visto que ativa conhecimentos prévios e prepara o estudante para a realização de uma leitura mais cuidadosa, o que facilita o processo de compreensão do texto e amplia o senso crítico. Silva *et al.* afirmam que

A visão do mundo que o texto literário proporciona é, ao nível do imaginário, insuperável. A imaginação permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. Assente em múltiplas atividades de

leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente, arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade. A leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor (cf. 3.4), permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida (Silva *et al.*, 2011, p. 15)

Conforme colocam os autores, um dos principais papéis da leitura é ampliar a visão de mundo do leitor. Nesse sentido, abordar temáticas instigantes pode facilitar o envolvimento do estudante e, conseqüentemente, possibilitar que ele se abra para as novas perspectivas propostas pelo ato de ler.

No exemplo do texto que apresentamos, temos a ficção científica. Esse tema é desafiador e possibilita a formulação de diversos questionamentos e levantamento de hipóteses em relação ao universo e o nosso papel frente a tudo isso. Pelo fato de ainda não existirem respostas cientificamente comprovadas para tais questionamentos, esse é um assunto bastante promissor para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e também para a formulação de hipóteses ou a realização de discussões para defesa de pontos de vista.

Outro aspecto importante é o fato de que o texto apresenta personagens que estabelecem diálogos muito familiares aos que acontecem no contexto dos estudantes. Mesmo utilizando-se da linguagem formal, o texto consegue aproximar-se do universo do estudante. Também é importante pontuar que os textos que compõem a coleção, em sua maioria, apresentam vocabulário com definições para as palavras mais complexas. Esse é um ponto muito importante, visto que além de facilitar a compreensão do texto, o vocabulário ajuda na ampliação das habilidades de comunicação dos estudantes.

Outra característica positiva observada é o fato de que, junto aos textos, também são disponibilizadas seções contendo as informações mais importantes em relação aos autores. Essas informações são muito importantes para que o leitor possa ampliar seus conhecimentos em relação ao contexto de produção das obras. Isso facilita a compreensão e também permite que o estudante possa aguçar seu senso crítico em relação aos elementos que podem ter influenciado na produção dos textos trabalhados.

Como conclusão, o que percebemos é que, de modo geral, os textos, a escolha dos assuntos e a linguagem utilizados são apropriados ao público ao qual a coleção é direcionada.

3.2.11 A obra possibilita atividades práticas, como exercícios de produção textual, leitura coletiva e discussões em grupo, de forma a promover a interação e a participação ativa dos estudantes?

Cada módulo da obra apresenta a seguinte estrutura de atividades: *Abertura; Capítulo e texto; Conversando sobre o texto; Explorando o texto; Textos em diálogo; Por dentro da língua; Palavra aberta; Linguagem e sentidos; Questão de fala e escrita; Produção; Linguagens em conexão; Quem é; O contexto do texto; Vocabulário; Saiba mais; Língua em casa*; outros boxes. O Quadro 16 apresenta um resumo do que é tratado em cada um desses segmentos.

Quadro 16 - Organização dos módulos da obra

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EM CADA MÓDULO DA OBRA	
ABERTURA	Apresentação de imagens significativas a fim de que se estabeleçam conexões entre os elementos visuais e os conhecimentos pré-existentes dos estudantes. Isso permite que eles acessem suas experiências de vida e se preparem para os conteúdos que serão explorados nos textos.
CAPÍTULO E TEXTO	Abertura do capítulo com textos de diferentes gêneros textuais.
CONVERSANDO SOBRE O TEXTO	Trabalho oral explorando as primeiras impressões da leitura, revisando hipóteses iniciais e estabelecendo relações entre o texto e conhecimento prévio.
EXPLORANDO O TEXTO	Estudo do texto estruturado em duas partes principais, “texto e contexto” e “composição e linguagem”. A finalidade é explorar o ambiente em que o texto foi produzido, considerando fatores históricos, sociais e culturais que influenciam em seu significado e ao mesmo tempo dar enfoque ao estudo dos recursos linguísticos que compõem a língua portuguesa.
TEXTOS EM DIÁLOGO	Exploração da intertextualidade com o objetivo é identificar conexões entre os textos, evidenciando como esses elementos enriquecem a interpretação e a compreensão da leitura.
POR DENTRO DA LÍNGUA	Estudo dos aspectos linguísticos abordados nos textos visando a aprendizagem e a compreensão de diferentes tópicos gramaticais, além de estimular a reflexão crítica em relação à língua em seus contextos de uso.
PALAVRA ABERTA	Atividade voltada para a aprimoração da expressão oral e da capacidade de falar em público. Além disso, são abordadas questões relacionadas à formação do senso crítico por meio da exposição a situações reais de comunicação.
LINGUAGEM E SENTIDOS	Exploração de diferentes linguagens por meio da análise dos aspectos estilísticos e semânticos que compõem a língua. O objetivo central é demonstrar a possibilidade da construção de múltiplos sentidos a depender da situação comunicativa.
QUESTÃO DE FALA E ESCRITA	Atividades de percepção das convenções da escrita por meio do reconhecimento de aspectos que contribuem para a coesão e coerência textual, com objetivo de melhorar a compreensão e a produção de textos.
PRODUÇÃO	Produção textual escrita oral ou multimodal, abrangendo planejamento, execução, revisão, avaliação e divulgação em diversas mídias, suportes e contextos.
LINGUAGENS EM CONEXÃO	Proposta de integração do tema principal do módulo com aspectos da área de linguagens, incluindo o componente curricular de Língua Portuguesa, visando o aprofundamento do conhecimento em relação aos processos comunicativos.
QUEM É	Apresentação dos principais aspectos biográficos sobre o autor do texto, o fotógrafo ou o artista abordado na atividade.
O CONTEXTO DO TEXTO	Breve apresentação dos aspectos de maior relevância e que podem influenciar no contexto de produção do texto trabalhado na unidade.

VOCABULÁRIO	Apresentação de lista de palavras que possivelmente não são conhecidas por todos os estudantes, apresentando seus respectivos significados e sentidos no contexto em que aparecem.
SAIBA MAIS	Informações complementares ou curiosidades em relação a algum tema ou conteúdo trabalhado no texto com o objetivo de ampliar a compreensão de mundo e o interesse do estudante.
LÍNGUA EM CASA	Atividades com pesquisas fora do ambiente escolar com o objetivo de ampliar o conhecimento do estudante em relação aos assuntos e conteúdos trabalhados na unidade.
PARA LER / ASSISTIR / ACESSAR / OUVIR / VISITAR	Sugestões de livros, textos, filmes, músicas, sites e locais de visitação relacionados aos temas abordados e trabalhados nas lições. O objetivo é despertar o gosto do estudante pela pesquisa, facilitando o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do estudante.

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022e, 2022f, 2022g, 2022h).

Conforme apresentado no Quadro 16, as atividades propostas na coleção são diversificadas e abordam vários aspectos importantes para a formação do estudante. A estrutura organizacional das atividades propostas favorece uma abordagem prática e interativa. Assim, permite que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizado, desenvolvendo tanto habilidades linguísticas quanto o senso crítico em relação aos temas abordados.

A título de exemplo, destacamos aqui a importância da atividade *Conversando sobre o texto*, visto que esse espaço para a exploração oral permite que os estudantes compartilhem suas impressões e discutam suas hipóteses, promovendo um ambiente colaborativo que valoriza a voz de cada estudante e o seu conhecimento prévio. Destacamos também o segmento *Linguagens em conexão*, isto porque possibilita o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Desta forma, oferece o desenvolvimento de uma visão mais ampliada, crítica e integrada em relação à realidade da qual se faz parte, bem como dos conhecimentos relacionados à língua, às diferentes linguagens e também aos processos comunicativos.

3.2.12 Há variedade de textos do mesmo gênero abordado?

Para responder a essa questão de forma mais clara e objetiva, elaboramos os Quadros 17, 18, 19 e 20, nos quais estão dispostos os gêneros textuais abordados na coleção em análise. Com o objetivo de facilitar a análise, destacamos que os gêneros textuais foram agrupados por cores, à medida em que foram sendo identificadas as repetições na coleção.

Quadro 17 - Gêneros abordados no 6º Ano

SÉRIE: 6º ANO

Gêneros textuais	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI	Módulo VII
CAPÍTULO I	Capa de livro e quarta capa	Narrativa de aventura	Conto popular	Reportagem de divulgação científica	Notícia	Artigo de opinião	Carta de solicitação
CAPÍTULO II	Narrativa de aventura	Relato pessoal	Cordel	Verbetes de enciclopédia	Carta de leitor e comentário do leitor	Peça de campanha	Abaixo-assinado

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022a).

Quadro 18 - Gêneros abordados no 7º Ano

SÉRIE: 7º ANO							
Gêneros textuais	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI	Módulo VII
CAPÍTULO I	Poema contemporâneo	Conto de enigma	Narrativa de memórias	Exposição oral	Reportagem	Cartaz de campanha	Carta de reclamação
CAPÍTULO II	Romance infantojuvenil	Texto teatral	Resenha crítica	Artigo de divulgação científica	Entrevista	Infográfico	Reportagem

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022b).

Quadro 19 - Gêneros abordados no 8º Ano

SÉRIE: 8º ANO							
Gêneros textuais	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI	Módulo VII
CAPÍTULO I	Conto de ficção científica	Poema social	Texto didático	Artigo de opinião	Artigo de opinião	Postagem em blog	Carta aberta
CAPÍTULO II	Conto	Letra de canção: rap	Relatório	Fotografia jornalística	Entrevista	Narrativa de memórias	Petição online

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022c).

Quadro 20 - Gêneros abordados no 9º Ano

SÉRIE: 9º ANO							
Gêneros textuais	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV	Módulo V	Módulo VI	Módulo VII
CAPÍTULO I	Poema	Crônica	Artigo de divulgação científica	Artigo de opinião	Editorial	Artigo de opinião	Manifesto
CAPÍTULO II	Conto	Texto teatral	Vídeo de divulgação científica.	Reportagem	Proposta pública	Postagem em blog	Entrevista

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022d).

Após a análise dos Quadros 17, 18, 19 e 20, o que se percebe é que a coleção apresentada revela uma significativa diversidade de gêneros textuais, fato esse que pode ser positivo, visto que o contato com diferentes estruturas textuais pode facilitar o engajamento por parte do leitor. Assim, por abranger uma ampla gama de gêneros textuais, incluindo contos, poemas, crônicas, artigos científicos, cartas e textos teatrais, o uso da coleção pode ajudar a despertar o interesse

dos estudantes por diferentes tipos de leitura, fortalecendo o gosto pela literatura e a produção textual. Contudo, essa grande quantidade pode também dificultar e sobrecarregar o trabalho do professor, que, muitas vezes, estará mais ocupado com os aspectos didáticos do texto, do que com a leitura mais aprofundada e formativa.

Também merece destaque o fato de que a inclusão de textos de várias naturezas como cordel, narrativas de aventura e contos populares traz elementos da cultura brasileira, ressoando com as experiências dos estudantes e tornando a leitura mais relevante e conectada à realidade. Por outro lado, o uso de textos informativos e argumentativos, como reportagens, artigos de opinião e resenhas críticas, é fundamental para desenvolver habilidades críticas e argumentativas, preparando os estudantes para um mundo onde a leitura crítica e a argumentação são essenciais. Por fim, a proposta de intertextualidade, ao misturar gêneros literários com textos informativos e científicos, enriquece a compreensão dos diferentes contextos e propósitos da leitura.

Apesar de todas as características positivas mencionadas até aqui, é importante destacar que a coleção também apresenta aspectos que, de acordo com o nosso entendimento, precisam ser revistos e reformulados. Dentre eles, destacamos a repetição de certos gêneros ao longo da coleção. Como exemplo, destacamos o gênero *Artigo de opinião* que é trabalhado cinco vezes ao longo da coleção. Essa repetição pode levar ao desinteresse dos estudantes, principalmente se não houver variedade suficiente nas formas de leitura. Entendemos que seria importante um maior equilíbrio em relação a seleção de gêneros, evitando repetições e garantindo que sempre haja algo novo a ser explorado a cada ano.

Por fim, ao considerar a diversidade e relevância dos gêneros textuais presentes na coleção, consideramos ser possível incentivar o gosto pela leitura entre os estudantes e ao mesmo tempo propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação crítica e cidadã do estudante, visto que a formação de leitores críticos e engajados é essencial na educação contemporânea. Um livro didático bem estruturado e que leve em consideração a sua relevância social pode ser uma ferramenta poderosa neste processo.

3.2.13 Os textos sugeridos estão presentes em sua totalidade no próprio livro, ou são fragmentos, exigindo pesquisas externas?

Em sua maioria, os textos apresentados pela coleção aparecem na íntegra, porém, existem também vários casos nos quais são apenas fragmentos, conforme podemos verificar no exemplo disposto na Imagem 13, retirada do livro do 6º ano.

Imagem 13 - Fragmento do texto Resenha: Homem-Aranha no Aranhaverso - 6º Ano

Resenha: Homem-Aranha no Aranhaverso
Beto Menezes
1º de janeiro de 2019

[...]

Conhecemos esse novo universo aos olhos de Miles Morales, jovem que ao ser picado por uma aranha acaba ganhando poderes. E acidentalmente descobre um plano do Rei do Crime para abrir um portal para outras realidades, e tal experimento acaba trazendo para o seu mundo inúmeros Homens-Aranhas. Agora, Miles precisa dominar seus poderes para ajudar os outros Aranhas a voltarem para a sua realidade e descobrir o que é ser, de fato, um herói, antes que todas as realidades sejam destruídas.

A animação é um deleite para os fãs de quadrinhos, pois toda a história é conduzida como se fosse um quadrinho vivo, com muito uso de quebra da 4ª parede, balões de diálogo e uso de onomatopeias. E a qualidade visual acrescenta muito, a animação é detalhada, bonita, fluída, frenética, que mais do que simplesmente ser a parte visual do filme, ela ajuda na narrativa. Tudo salta da tela cheio de vida, é realmente lindo de se apreciar.

4. c) O substantivo *inverno*; a finalidade é evidenciar em que época esses animais precisam ainda mais ser ajudados pelas pessoas.

MENEZES, Beto. Resenha: Homem-Aranha no Aranhaverso. *Cinema em série*. [S. l.], 1 jan. 2019. Disponível em: <https://cinemaemserie.com.br/filmes/resenha-homem-aranha-no-aranhaverso/>. Acesso em: 23 dez. 2021.

A **resenha crítica** é um texto que apresenta uma avaliação e uma opinião sobre produções culturais variadas, como filmes, animações, séries, livros, *shows* e exposições.

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 43).

Como se observa, o exemplo traz uma resenha do filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*. A utilização de resenhas, principalmente desse tipo de filme, pode ser uma ótima opção, visto que crianças e pré-adolescentes, público que compõe as turmas de sexto ano, normalmente se interessam por esse assunto, o que facilita a interação com o texto e o interesse pela leitura. Contudo, no contexto da educação do campo, é importante lembrar que nem todos os estudantes têm acesso a cinemas e, em alguns casos, também não possuem televisores ou internet em suas casas. Assim, se, por um lado, o uso de resenhas pode despertar a curiosidade e o interesse pelo assunto e pela leitura, o uso de textos incompletos, como no exemplo aqui disponibilizado, pode confundir o estudante, visto que não fornecem as informações necessárias para a devida contextualização em relação ao que está sendo tratado.

Entendemos que fragmentos de textos que não dialogam com a cultura, as práticas e os conhecimentos dos estudantes podem causar desinteresse e desconexão com o conteúdo. A relevância dos textos é fundamental para que eles se sintam motivados e compreendam o sentido do que estão aprendendo. Fragmentos descontextualizados podem levar a uma

compreensão superficial, visto que não apresentam o contexto no qual foram produzidos, o que pode fazer com que os estudantes não percebam como se relacionam com suas próprias experiências e realidades.

Analisando a coleção, percebemos que, na maioria das vezes, os textos apresentados são voltados para objetivos específicos, sejam estes a divulgação de um produto, a crítica em relação a alguma produção cultural, um bilhete, a divulgação de uma informação, etc. Assim, o texto, enquanto composição literária, quase não é explorado, ficando sempre em segundo plano. O que se percebe é que, de modo geral, a leitura na coleção de livros didáticos, aqui analisada, é pensada quase sempre a partir da funcionalidade, ficando a leitura por fruição quase apagada. Sobre essa temática, Sonia Kramer nos traz a reflexão de que

Vivemos um paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros que continuam vendendo são os mais didáticos. A quantidade de textos e estímulos acentua a leitura interrompida. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações (Kramer, 2000, p. 28).

Essa leitura incompleta e inacabada, da qual fala Kramer (2000), se dá nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Na maioria das vezes, em função da enorme quantidade de gêneros textuais a serem abordados em consonância com as orientações da BNCC. Como resultado desse tipo de abordagem, o que se percebe é que os livros didáticos tendem a trabalhar de forma superficial. Tal posicionamento é muito prejudicial, uma vez que a leitura, para que possa exercer o seu papel de formação crítica, precisa ser trabalhada de forma aprofundada, levando em consideração os diversos aspectos relacionados ao ato de ler. “Ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2012, p. 27).

É fato que nem sempre é possível a utilização de textos completos nos livros didáticos. Contudo, entendemos que a escolha por textos mais breves, tais como contos, poemas, cartas, artigos, reportagens e resenhas são boas opções para as práticas de leitura, isto porque esse tipo de texto possibilita a concepção das ideias trabalhadas em sua totalidade, o que pode facilitar a compreensão e o engajamento do estudante, despertando seu interesse pelo ato de ler, o que, conseqüentemente, pode ampliar o senso crítico e sua visão de mundo.

3.2.14 As leituras sugeridas levam em consideração o contexto da educação do campo?

Antes de responder a essa questão, é importante destacar que a escola na qual ocorre a presente pesquisa, apesar de estar localizada em uma área rural do município de Palmas-TO, segue basicamente o mesmo currículo das escolas urbanas, tendo como diferencial apenas a disciplina denominada *Práticas Agroecológicas*, disciplina essa voltada para o ensino de agroecologia. Além disso, é também importante destacar que a escola em questão não atende apenas estudantes das áreas rurais, isto porque muitos estudantes que vivem em regiões urbanas periféricas do entorno de Palmas, também são levados para a referida escola.

A constituição heterogênea dos estudantes matriculados na ETI Marcos Freire bem representa o contexto das escolas públicas brasileiras, nas quais convivem estudantes de diferentes origens e culturas. Diante dessa realidade, compreendemos as dificuldades enfrentadas por autores de livros didáticos e editoras no que diz respeito a fazer com que todos os estudantes se sintam representados dentro dessas obras. Contudo, destacamos que é preciso que haja muito cuidado nesse sentido, principalmente nos meios mais carentes, nos quais a exclusão é quase sempre predominante na vida de grande parte dos estudantes.

Nesse sentido, houve uma tentativa por parte do governo federal no sentido de que fossem disponibilizados livros específicos para o contexto do campo. Essa medida entrou em vigor como resultado das lutas dos Movimentos Sociais relacionados aos trabalhadores do campo, reivindicando políticas públicas que levassem em conta suas especificidades. Dessa forma, em 2011 foi instituído pela Resolução nº 40, de 26/06/2011, o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), fundamentado na Política de Educação do Campo, tendo sua primeira edição em 2013.

O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito a Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC, os Fóruns, Núcleos e Redes Estaduais, Regionais e Locais da Educação do Campo, o trabalho desenvolvido em parceria com Universidades, Movimentos Sociais Sindicais, Organizações Não-Governamentais, Escolas, dentre outros, foram conquistadas as políticas públicas e construíram-se práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais destacamos o PNLD Campo (Brasil, 2016, p. 10).

Na resolução que cria o programa, há a informação de que a distribuição dos livros seria feita a cada três anos, sendo a primeira edição disponibilizada em 2013. Contudo, através dos editais disponibilizados pelo PNLD, o que se observa é que a edição de 2016 foi a última ofertada pelo órgão. O Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE de fevereiro de 2018 anuncia a suspensão do programa.

Parceiro (a) do Livro Didático, O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais. Sendo assim, tanto as escolas urbanas, quanto as escolas rurais participarão da escolha do PNLD 2019. O registro da escolha será realizado no sistema PDDE-Interativo (FNDE, 2018.)

Conforme se observa, apesar de sua relevância social, o programa PNLD Campo, por motivos obscuros nos quais não adentraremos aqui, teve curta duração. Esse é mais um exemplo de que são necessárias políticas públicas sérias e efetivas em relação à forma como se trata a educação no Brasil. Programas importantes são descontinuados sem que se leve em consideração toda a trajetória percorrida para que fossem implantados e, nem tampouco, os prejuízos inerentes a tais medidas.

A suspensão do PNLD Campo representa sérios prejuízos, tanto para os estudantes quanto para as comunidades rurais, visto que dificulta ainda mais a promoção de uma educação equitativa, uma vez que o programa em questão incentivava a valorização da cultura local. O uso de materiais apropriados está relacionado à formação cultural e à identidade dos estudantes do campo e os livros fornecidos pelo programa eram pensados para refletirem e representarem a realidade dos estudantes do campo. A utilização de materiais didáticos que não trazem essa preocupação pode levar à desvalorização da cultura e da identidade local.

Outro ponto que merece atenção se relaciona diretamente com o impacto no desenvolvimento sustentável, pois o PNLD Campo tinha como um de seus objetivos, contribuir para práticas educacionais que valorizassem a agricultura familiar e a sustentabilidade. Sua suspensão pode representar grande retrocesso na formação de cidadãos conscientes e engajados nas questões ambientais e sociais. Com a suspensão do programa PNLD Campo, todas as escolas rurais foram obrigadas a adotarem as mesmas coleções utilizadas nas escolas urbanas.

Em relação à coleção analisada na presente pesquisa, após a leitura de todos os textos apresentados, percebemos que apenas um deles tem relação com a vida no campo. Trata-se do texto *Dois Quadros*, escrito por Patativa do Assaré, presente no módulo III, capítulo II do livro do 6º ano e que foi integralmente apresentado nas Imagens 14 e 15.

Imagem 14 - Texto *Dois Quadros*, Patativa do Assaré, presente no livro do 6º ano (Parte 1)

TEXTO

Agora, ouça a leitura do texto que o professor vai fazer.

Dois quadros

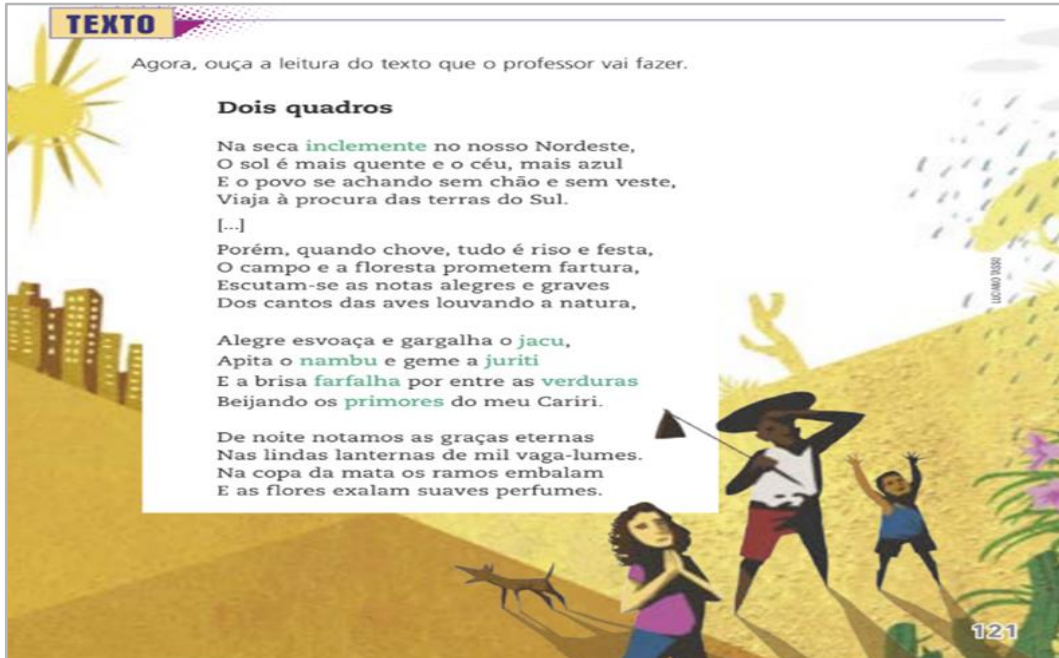
Na seca **inclemente** no nosso Nordeste,
O sol é mais quente e o céu, mais azul
E o povo se achando sem chão e sem veste,
Viaja à procura das terras do Sul.

[...]

Porém, quando chove, tudo é riso e festa,
O campo e a floresta prometem fartura,
Escutam-se as notas alegres e graves
Dos cantos das aves louvando a natura,

Alegre esvoaça e gargalha o **jacu**,
Apita o **nambu** e geme a **juriti**
E a brisa **farfalha** por entre as **verduras**
Beijando os **primores** do meu Cariri.

De noite notamos as graças eternas
Nas lindas lanternas de mil vaga-lumes.
Na copa da mata os ramos embalam
E as flores exalam suaves perfumes.



121

Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 121)

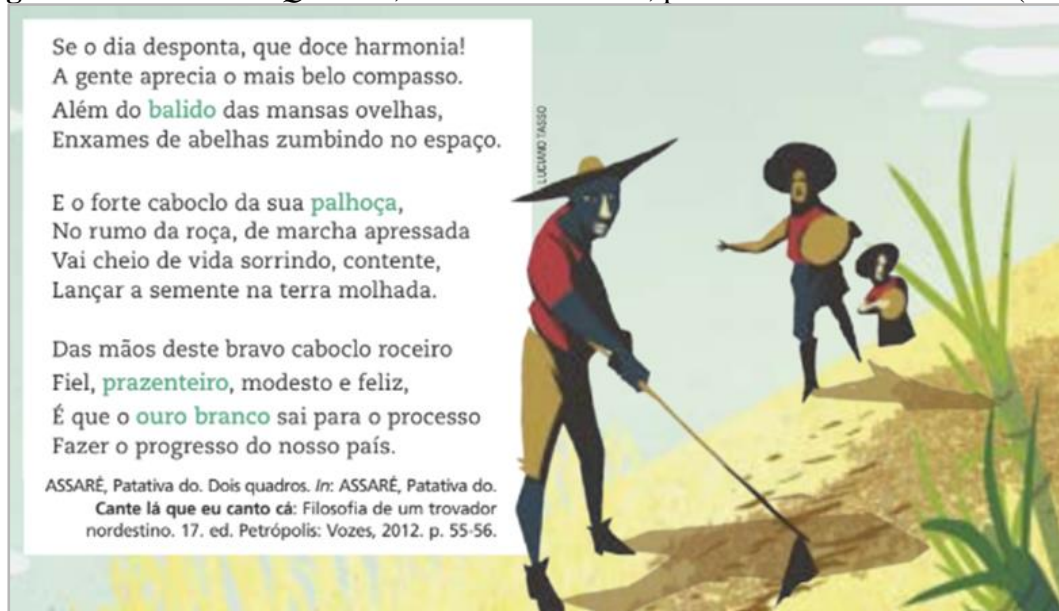
Imagem 15 - Texto *Dois Quadros*, Patativa do Assaré, presente no livro do 6º ano (Parte 2)

Se o dia desponta, que doce harmonia!
A gente aprecia o mais belo compasso.
Além do **balido** das mansas ovelhas,
Enxames de abelhas zumbindo no espaço.

E o forte caboclo da sua **palhoça**,
No rumo da roça, de marcha apressada
Vai cheio de vida sorrindo, contente,
Lançar a semente na terra molhada.

Das mãos deste bravo caboclo roceiro
Fiel, **prazenteiro**, modesto e feliz,
É que o **ouro branco** sai para o processo
Fazer o progresso do nosso país.

ASSARÉ, Patativa do. *Dois quadros*. In: ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá: Filosofia de um trovador nordestino*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55-56.



Fonte: Beltrão e Gordilho (2022a, p. 122)

Conforme se observa, o referido texto está focado nas questões relacionadas à seca, principalmente na região nordeste do país. Contudo, o mesmo permite que se trabalhe várias outras questões relacionadas ao universo da vida do campo, tais como o cuidado com a natureza, a agricultura, a cultura local, a sabedoria popular e vários outros pontos importantes que podem ser adaptados de acordo com os critérios definidos pelo professor. Esse tipo de abordagem facilita a noção de pertencimento e a valorização da própria cultura, visto que propicia ao estudante a visão de seu próprio universo sendo representado no texto.

Como já salientamos anteriormente, atender às especificidades de contextualização, de forma a contemplar todas as realidades que compõem a educação pública brasileira é uma tarefa complexa. Contudo, propiciar que o estudante reconheça sua própria realidade nos textos que lê pode contribuir para a construção da identidade desse estudante e para a formação e consolidação da sua autoestima. Isso possibilita a percepção de que suas vivências e realidades são importantes e, por isso, estão ali representadas, o que ajuda a promover a diversidade e a inclusão no processo de ensino. Nesse sentido, o que se evidencia é que

[...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade. (Sacristán, 2002, p. 15).

Diante dessa realidade desafiadora, os livros didáticos precisam atuar como facilitadores aos estudantes nesse processo de compreensão de si mesmos e do universo que os cerca. Nesse sentido, é também de suma importância que professores estejam atentos, no sentido de suprirem as lacunas, que certamente aparecerão, possibilitando que os estudantes possam perceber e compreender a grandiosidade e complexidade da vida. Assim, por meio das adaptações necessárias, as atividades de leitura podem configurar-se como momentos de reflexão e empoderamento, preparando os estudantes para os desafios que a vida em sociedade apresenta cotidianamente.

3.2.15 A obra aborda questões relacionadas aos aspectos culturais do Brasil?

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 216, define o patrimônio cultural brasileiro dividindo-o em bens de natureza material e imaterial, conforme se observa no texto que se segue:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I – as formas de expressão;
- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

O Brasil, país de dimensões continentais, possui uma riqueza cultural gigantesca. Tal riqueza cultural resulta em grandes diferenças, diferenças essas que precisam ser, antes de tudo, compreendidas e, conseqüentemente respeitadas e valorizadas. Nesse sentido, a escola ocupa papel de grande destaque, visto que é preciso que se ensine o valor de nossa cultura. Dessa forma,

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e "toleradas", elas devem ser colocadas permanentemente em questão. Uma educação preocupada com uma política da diferença não se limitaria a ensinar somente a tolerância e o respeito, por mais nobre que sejam esses sentimentos, mas insistiria, em vez disso, "numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade" (Silva, 2002, p. 88).

Nessa perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2002), a escola precisa atuar intensamente no sentido de formar em seus estudantes a consciência de pertencimento, respeito e valorização da nossa cultura e, para que isso ocorra, é importante que seja disponibilizado aos estudantes o maior contato possível com os aspectos culturais que compõem nossa sociedade.

A fim de responder à questão, ora colocada, e objetivando facilitar a visualização e análise dos dados, foram organizados os Quadros 21, 22, 23 e 24, com os textos e as temáticas abordadas ao longo da coleção.

Quadro 21 - Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 6º Ano

6º ANO		
Módulo	Texto	Considerações
I	<i>Pantera Negra: Quem é o Pantera Negra?</i>	Personagem da cultura pop americana
II	<i>A Ilha do Tesouro</i>	Obra clássica da literatura inglesa
	<i>Deise Nishimura lembra do dia que lutou contra um jacaré</i>	Relato pessoal que retrata a cultura da Amazônia
III	<i>Os dois reis de Gondar (Etiópia)</i>	Cultura africana
	<i>Dois quadros</i>	Cultura nordestina brasileira
IV	<i>A verdadeira inteligência dos golfinhos</i>	Ciências
	<i>Cérebro</i>	Ciências
V	<i>Sopa de lixo no Pacífico tem três vezes o tamanho da França</i>	Meio ambiente
	<i>Desperdício II</i>	Sociedade e meio ambiente
VI	<i>Onde está sua bicicleta?</i>	Sociedade e meio ambiente
	<i>Ciclista legal</i>	Trânsito
VII	<i>Carta para o Rotary Club</i>	Acessibilidade e inclusão

	<i>Queremos acessibilidade para os cadeirantes em Fortaleza</i>	Acessibilidade e inclusão
--	---	---------------------------

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022a).

Quadro 22 - Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 7º Ano

7º ANO		
Módulo	Texto	Considerações
I	<i>A namorada</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
	<i>A bela dos cabelos de ouro</i>	Literatura universal
II	<i>Se eu fosse Sherlock Holmes</i>	Literatura universal
	<i>Auto da Compadecida</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
III	<i>Quem é Malala?</i>	História e cultura afegã
	<i>Estrelas Além do Tempo</i>	Cultura norte americana
IV	<i>Antonio Donato Nobre mostra que tem um rio em cima de nós</i>	Ciência e meio ambiente
	<i>A ciência do Homem-Aranha</i>	Ciência e cultura norte americana
V	<i>Adolescente filho de indígena pesquisa a cultura do povo Galibi para conhecer a própria história</i>	Cultura indígena brasileira
	<i>Uma visão diferente do Brasil</i>	Cultura muçulmana e brasileira
VI	<i>Vamos prevenir a obesidade infantil</i>	Ciência e saúde
	<i>O caminho da comida</i>	Ciência e meio ambiente
VII	<i>Problemas – Gazebo poliéster bege 300x365cm. Reclame aqui</i>	Problemas sociais
	<i>Crianças descobrem o que é inflação com gibis, gasolina e carne mais caros</i>	Problemas sociais

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022b).

Quadro 23 - Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 8º Ano

8º ANO		
Módulo	Texto	Considerações
I	<i>Planetas habitados</i>	Ciências
	<i>Vasto mundo</i>	Literatura e cultura brasileira
II	<i>O poeta e a rosa (e com direito a passarinho)</i>	Literatura e cultura brasileira
	<i>Us guerreiro</i>	Música e cultura brasileira
III	<i>Cultura brasileira</i>	Cultura brasileira
	<i>A trilha da Reserva Pataxó da jaqueira como instrumento de educação socioambiental para estudantes de nível médio</i>	Cultura indígena brasileira
IV	<i>E se não existissem fronteiras?</i>	Problemas sociais
	<i>16 fotos premiadas que mostram o drama dos refugiados</i>	Problemas sociais
V	<i>Unboxing: crianças fora da caixa</i>	Problemas sociais
	<i>Psicóloga Livia Marques comenta sobre publicidade e consumismo infantil</i>	Problemas sociais

VI	<i>Sou adolescente. Qual a novidade?</i>	Comportamento
	<i>Ritual da tukãdera</i>	Cultura indígena brasileira
VII	<i>Nós, jovens, não aceitaremos uma vida com medo e devastação</i>	Meio ambiente
	<i>Chega de engolir agrotóxico</i>	Meio ambiente

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022c).

Quadro 24 - Atividades abordando aspectos culturais do Brasil - 9º Ano

9º ANO		
Módulo	Texto	Considerações
I	<i>José</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
	<i>Aluado</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
II	<i>O homem que conheceu o amor</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
	<i>Amor à vista</i>	Literatura brasileira / Cultura brasileira
III	<i>Exercício físico diário não basta para melhorar saúde e qualidade de vida de entregadores de aplicativos</i>	Problemas sociais e saúde
	<i>Qual a velocidade máxima que o ser humano poderia suportar?</i>	Ciências
IV	<i>Fake news: as mentiras que viram notícias</i>	Problemas sociais
	<i>É tendência: Millennials abandonam, e geração Z nem entra nas redes sociais</i>	Comportamento e cultura digital
V	<i>Equilíbrio necessário</i>	Meio ambiente e comportamento
	<i>Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado</i>	Problemas sociais e meio ambiente
VI	<i>Por que pode ser tão difícil escolher a profissão?</i>	Problemas sociais
	<i>Orçamento familiar: como usar a técnica ABCD para organizar as finanças</i>	Problemas sociais
VII	<i>O Manifesto Jovem</i>	Problemas sociais
	<i>Se jogasse no futebol masculino, não precisaria trabalhar nunca mais, diz Marta</i>	Problemas sociais

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022d)

Após a análise dos textos apresentados pela coleção, o que percebemos é que a cultura brasileira é sim abordada e retratada. Contudo, dada a importância de se desenvolver nos estudantes a ideia de pertencimento e, sobretudo a valorização de nossa cultura, acreditamos que seria necessária uma abordagem mais aprofundada.

Há apenas um texto tratando especificamente de questões sobre a diversidade cultural no Brasil, embora possam ser percebidos ao longo da coleção de forma mais genérica. Ocorrem menções a grupos como aos indígenas e ao povo nordestino, porém há uma ausência de discussão sobre a diversidade cultural do Brasil como um todo, incluindo as influências de povos europeus, africanos e indígenas na constituição da identidade cultural brasileira.

A música é um componente central da cultura brasileira, mas é trabalhada apenas em dois momentos dentro da coleção. Gêneros musicais como samba, bossa nova, forró, sertanejo,

dentre outros, poderiam ser também explorados. As tradições populares como o carnaval e as festas juninas também foram deixados de fora. Também não são trabalhados aspectos da culinária e nem das manifestações religiosas, pontos esses tão importantes quando se pensa em cultura de um povo.

Conforme afirma Tomaz Tadeu da Silva, “As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e ‘toleradas’, elas devem ser colocadas permanentemente em questão.”(Silva, 2002, p. 89) Dessa forma, a escola, enquanto espaço de formação de consciência precisa estar constantemente reforçando essa concepção. Um livro didático que aborde essa temática de forma mais criteriosa pode contribuir decisivamente para o sucesso de tal empreitada.

3.2.16 A obra aborda aspectos da cultura afro-brasileira e questões étnico-raciais, tais como quilombolas e indígenas?

A abordagem de aspectos da cultura afro-brasileira e indígena e questões étnico-raciais, em uma coleção de livros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, é fundamental por várias razões. Dentre elas, destacamos o fato de que o Brasil é um país multicultural e a diversidade étnica é uma de suas riquezas. Incorporar a cultura afro-brasileira e as experiências dos povos indígenas e quilombolas fortalece a identidade nacional e promove o respeito às diferenças. Por outro lado, é fato que a história do Brasil está entrelaçada com a opressão e a marginalização de vários grupos étnicos. Discutir tais questões contribui para uma compreensão crítica do passado e para promover uma visão mais justa e inclusiva do presente, com vistas à promoção de um futuro mais justo e equilibrado. Segundo a autora Ana Célia da Silva, é fato que,

[...] Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução (Silva, 2011, p. 30).

Para Silva (2011), essa visão estereotipada, carregada de preconceitos, ocorre com todos os grupos minoritários, historicamente discriminados. Nesse contexto, a educação exerce papel decisivo na formação de indivíduos capazes de pensar criticamente sobre a sociedade. Abordar questões étnico-raciais propicia a reflexão acerca das desigualdades, preconceitos, além de facilitar a compreensão de nossa própria identidade. Nesse aspecto, a educação é uma

ferramenta poderosa para combater o racismo e promover a inclusão social. Possibilitar o conhecimento em relação à história e à cultura de diferentes grupos que compõem nossa identidade nacional pode auxiliar no desenvolvimento da empatia e respeito, o que muito contribui para a consolidação de uma convivência mais colaborativa, harmônica e respeitosa.

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história (Lopes; Galvão, 2001: p. 41).

Tendo em vista a importância do tema ora tratado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento de caráter normativo e a legislação educacional brasileira enfatizam a importância da educação para a diversidade cultural e o ensino das Relações Étnico-Raciais, o que faz com que a inclusão desses temas nos materiais didáticos seja obrigatória. A exemplo dessa obrigatoriedade, temos as leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alteraram a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), exigindo que fosse ofertado no âmbito do currículo escolar, respectivamente, o ensino sobre *história e cultura afro-brasileira*, e *conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros*. Essas leis foram resultado de pressões do movimento social negro e indígena por uma educação que promova a diversidade étnico-racial.

Some-se a tudo o que já foi exposto até aqui, o fato de que a literatura e as produções culturais afro-brasileiras e indígenas oferecem um vasto repertório de temas, estilos e narrativas que podem enriquecer o aprendizado da língua portuguesa, tornando-a mais relevante, atrativa e engajada com as realidades dos estudantes. Em conclusão, abordar a cultura afro-brasileira e indígena e questões étnico-raciais nos livros didáticos é essencial para promover uma educação mais inclusiva, crítica, consciente e socialmente engajada, o que muito contribui para a consolidação da cidadania, tão desejada e necessária ao bom convívio social.

Feitas as análises em relação à forma como a obra ora tratada inclui textos relacionados à cultura dos grupos aqui apontados, observa-se que em toda a coleção apenas cinco textos estão relacionados às temáticas aqui evocadas, sendo eles *Os dois reis de Gondar (Etiópia)* - referente à cultura africana, tratando-se de uma introdução ao tema, mas sem abordar especificidades afro-brasileiras. Há também o texto *Tereza Benguela*, que trata da questão dos quilombos no Brasil e o texto sobre a vida de *Luísa Mahin*, negra escravizada que ficou conhecida como a

rainha da Bahia. Porém, esses dois textos aparecem como textos complementares dentro das atividades, não recebendo destaque dentro da unidade. Em relação à cultura indígena, são disponibilizados os textos *Adolescente filho de indígena pesquisa a cultura do povo Galibi para conhecer a própria história* e *A trilha da Reserva Pataxó da jaqueira como instrumento de educação socioambiental para estudantes de nível médio*, ambos relacionados às tradições indígenas, sendo, portanto, pertinentes à discussão sobre identidade e preservação de cultural.

Diante do que foi analisado, o que se percebe é que a coleção de fato atende às determinações estipuladas pela legislação vigente, sem, contudo, dar a devida importância aos temas. As discussões ocorrem dentro da coleção, mas de forma superficial e, na maioria das vezes, em atividades complementares. Em outras palavras, o que se observa é que, mesmo diante do que impõe a legislação vigente no âmbito educacional brasileiro, as discussões em relação ao espaço ocupado por tais grupos na coleção ora analisada, continuam ocupando lugar de menor importância, sem receber a devida valorização a que têm direito.

Tal abordagem precisa ser revista e ajustada, dada a relevância e o papel social ocupado pela educação e pelos livros didáticos, no sentido de reparar tantas injustiças que tem se perpetuado ao longo da história de nosso país, principalmente em relação aos grupos sociais mais marginalizados.

3.2.17 O livro apresenta orientações que dão suporte à atuação do professor, facilitando o trabalho do profissional e dando orientações para sanar possíveis dificuldades e lacunas na formação do estudante?

A tarefa de ensinar é sempre complexa e desafiadora e muitos são os fatores que influenciam nesse sentido que vão desde as falhas no processo de formação do professor, passando por problemas na estrutura familiar dos estudantes, até chegar às limitações impostas por nosso sistema de ensino, que ainda precisa percorrer um longo percurso até poder ser considerado o ideal. Diante dessa realidade, todos os meios facilitadores para as práticas de ensino são bem-vindas e muito importantes. Assim, o livro didático, por ser um dos instrumentos mais acessíveis para professores e estudantes, mais uma vez se constitui ferramenta de grande valor para as práticas de ensino nas escolas brasileiras, sobretudo as escolas públicas. Nesse sentido, destacamos que

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência

social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (Libâneo, 1994, p. 87)

Como defende José Carlos Libâneo (1994), é preciso que os conteúdos ministrados façam sentido para os estudantes, porém, dado o contexto no qual ocorrem as aulas, nem sempre essa é uma tarefa fácil. Assim, o professor precisa se reinventar a cada aula no sentido de tentar fortalecer nos estudantes a percepção do papel da educação e do conhecimento em suas vidas. Dessa forma, todo o suporte e auxílio precisam ser considerados e aproveitados, a fim de que os objetivos traçados em relação ao ensino, possam ser alcançados.

Em relação ao suporte oferecido aos professores na coleção analisada, é possível verificar que cada volume da coleção apresenta um exemplar destinado ao professor. No texto de apresentação do manual do professor, denominado *Conheça seu manual do professor*, as autoras expõem a forma como os manuais foram desenvolvidos, informando que os mesmos foram divididos em duas partes, conforme veremos a seguir.

Na primeira parte, igual para os quatro volumes da coleção, estão os textos e referências que embasam a proposta teórico-metodológica da coleção, orientações em relação à forma como a coleção foi organizada e também sugestões de projetos interdisciplinares. São também apresentados os documentos norteadores para a elaboração da coleção, dando destaque para as habilidades, objetos de conhecimento e competências exigidas pela BNCC para a educação básica, apresentados em sua totalidade. Na sequência, são apresentados e discutidos os eixos que norteiam a coleção, em conformidade com o que determina a BNCC. Ainda, na primeira parte do manual, são também apresentados as atitudes e valores defendidos pela coleção; concepções de língua, linguagem e aprendizagem; variedades linguísticas e ensino de língua; gêneros textuais e ensino; ensino de leitura e escrita; ensino de oralidade; ensino de gramática e análise linguística/semiótica; novas tecnologias, gêneros multissemióticos/multimodais e multiletramento; metodologias ativas e ensino; pensamento computacional; interdisciplinaridade e temas contemporâneos transversais; o processo de avaliação; e também são apresentados os referenciais utilizados para o desenvolvimento da coleção.

Já na segunda parte, específica para cada volume, as autoras apresentam orientações didáticas para apoiar o professor nas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse segmento encontra-se a reprodução integral do livro do estudante, porém em tamanho reduzido. Além disso, são disponibilizados comentários em relação aos textos e atividades e sugestões de respostas. As orientações didáticas são disponibilizadas ao redor do texto do estudante e estão organizadas conforme apresenta o Quadro 25:

Quadro 25 - Orientações do manual do professor nas unidades da coleção

ORIENTAÇÕES DISPONIBILIZADAS NO MANUAL DO PROFESSOR NAS UNIDADES DA COLEÇÃO	
BNCC	Apresentação das competências gerais e específicas sugeridas pela BNCC e trabalhadas na unidade, bem como temas contemporâneos e transversais.
INTRODUÇÃO	Introdução aos conteúdos e textos trabalhados na unidade.
OBJETIVOS	Detalhamento dos objetivos a serem alcançados.
PROPOSIÇÕES	Sugestões para desenvolvimento das atividades e abordagem de conteúdo.
REALIZAÇÃO	Complementações e explanações sobre as sugestões de respostas para as atividades.
ARTICULAÇÃO COM	Indicação de atividades complementares / interdisciplinares.
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Apresentação do propósito dos textos e estratégias para leitura e compreensão.
FORMAÇÃO CONTINUADA	Indicações de leituras complementares para ampliação de conhecimento teórico.
ATIVIDADE COMPLEMENTAR	Sugestões de atividades complementares para ampliação de conhecimentos.
PARA LER / ASSISTIR / ACESSAR	Opções de sites, leituras ou outros recursos que podem ampliar o trabalho do professor e apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022e, 2022f, 2022g, 2022h).

Conforme se observa na análise, aqui apresentada, de modo geral, a coleção dá sim um bom suporte ao trabalho do professor. Contudo, é importante deixar claro que, por melhor que seja o material didático utilizado, nada substitui o olhar crítico do professor. Só ele é capaz de tomar as devidas decisões em conformidade com a realidade na qual esteja trabalhando. Assim, as adaptações, contextualização e análise crítica das propostas de atividades serão sempre imprescindíveis. Nessa perspectiva, Michael Apple demonstra a complexidade do livro didático que podem também serem assimiladas para os manuais do professor, defendendo que

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as (Apple, 1997, p.74).

Diante dessa realidade, ao mesmo tempo tão complexa e desafiadora, reafirmamos aqui a importância do olhar e posicionamento crítico por parte de professores, tendo em mente que os manuais podem ser grandes facilitadores do trabalho em sala de aula. Porém, é preciso que fique claro que a escolha da metodologia e dos melhores conteúdos a serem trabalhados devem ser uma escolha do professor, de acordo com o contexto no qual as aulas ocorrem.

3.2.18 O livro promove a leitura intensiva e extensiva? De que forma?

A escola tem a missão de ensinar o estudante a ler, não apenas ler, enquanto ato de decodificação de signos linguísticos. A leitura de mundo também precisa ser ensinada, e isso se faz por meio da construção e aprimoramento do senso crítico do estudante. Oportunizar diversas formas de leitura muito auxilia no desenvolvimento desse leitor preparado e capaz de compreender o mundo à sua volta, seja por meio da leitura da palavra, seja por meio da observação do contexto no qual se está inserido. No ambiente escolar, o estudante pode ter acesso a diversas linguagens, códigos linguísticos e gêneros textuais. Cabe ao professor o papel de oportunizar que o estudante compreenda esse universo de possibilidades comunicativas e esteja preparado para tirar proveito de cada uma delas. Dentre essas possibilidades de leitura, temos a intensiva e a extensiva (Farrel, 2003), caracterizadas a seguir.

A leitura intensiva está relacionada à compreensão detalhada e aprofundada do texto, envolvendo análise crítica para que haja a compreensão do conteúdo, da argumentação e estilo do autor, análise da estrutura composicional do texto, considerando também os fatores externos que influenciam na produção em questão, ou seja, o contexto. Esse tipo de leitura é muito comum nos meios acadêmicos, nos quais o leitor precisa absorver informações mais complexas, como por exemplo durante a leitura de textos literários, científicos ou acadêmicos. A leitura intensiva também é muito comum nas aulas de ensino de língua, uma vez que propicia a aprendizagem de estruturas gramaticais e até mesmo a ampliação de vocabulário.

Já a leitura extensiva constitui uma abordagem mais ampla e abrangente do ato de ler. Nesse tipo de leitura o foco está centrado na compreensão geral da mensagem, sem se deter a detalhes. Esse tipo de abordagem é muito comum para o entretenimento, uma vez que não está centrada em rigores, podendo ocorrer durante a leitura de vários gêneros textuais, tais como romances, contos, textos de jornal e revista e qualquer outra literatura que não exija atenção minuciosa.

Tanto leitura intensiva, quanto a extensiva são de grande importância para a formação do estudante, visto que as duas contribuem de maneira distinta para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Em relação à leitura intensiva, os estudantes conseguem aprofundar sua compreensão sobre as diferentes nuances da linguagem. Além disso, ela incentiva a formação de opiniões, a realização de inferências e elaboração de argumentos, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa modalidade de leitura é especialmente útil na preparação para provas e exames, nos quais as competências de análise e interpretação de textos costumam ser rigorosamente avaliadas.

Por outro lado, a leitura extensiva proporciona exploração de uma variedade maior de textos, o que ajuda a desenvolver fluência na leitura, bem como a familiaridade com diferentes estilos de escrita, cultivando um sentido de motivação e prazer pela leitura, visto que, ao escolherem livros ou textos de seu interesse, os estudantes tendem a estabelecer uma relação mais positiva com o ato de ler. Além disso, a leitura extensiva permite que os estudantes explorem diferentes culturas, épocas e perspectivas, ampliando seus horizontes, e auxiliando no desenvolvimento pessoal, visto que os ajuda a se conhecerem melhor, refletirem sobre suas experiências e construírem suas identidades.

Ao analisarmos as atividades e textos disponibilizados nos livros da coleção, o que se percebe é que todas elas estão centradas na leitura intensiva. Em relação à leitura extensiva, são disponibilizadas sugestões de textos relacionados aos temas trabalhados nas unidades, mas como atividades extras, ficando a cargo do estudante ou professor providenciar tais textos ou livros, o que, como bem se sabe, nem sempre é possível.

Como já foi exposto na presente pesquisa, no contexto da escola ETI Marcos Freire não há biblioteca. Com isso, o trabalho do professor, no sentido de aproximar o estudante da leitura, acaba se tornando ainda mais difícil. O livro didático, ferramenta que poderia auxiliar nesse processo, disponibiliza poucos textos que podem ser utilizados para a leitura extensiva, uma vez que, em função da quantidade de gêneros trabalhados, os textos literários acabam ocupando um espaço muito pequeno dentro da coleção.

Diante desse contexto, fica evidente a necessidade de maior atenção por parte das instituições governamentais, no sentido de que seja dada maior atenção às práticas de leitura nas escolas públicas, sendo necessárias políticas públicas para a construção de mais bibliotecas, distribuição de livros, melhor formação docente, além de maior incentivo à leitura.

Sobre o papel da escola na formação do leitor, Regina Zilberman afirma:

Assim, a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o

a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária (Zilberman; Rösing, 2009, p. 30).

Reafirmamos o posicionamento de Zilberman (2009) em relação à escola e à formação de leitores e defendemos que os livros didáticos também ocupam papel de grande importância nesse contexto. Reconhecemos a importância da leitura intensiva, principalmente durante o período de formação escolar. Contudo, entendemos a necessidade de estudantes que leiam mais

que palavras ou textos. Precisamos de escolas, aulas de língua portuguesa e livros didáticos que ensinem a ler o mundo. Para que isso ocorra, serão necessários bem mais que fragmentos de texto ou recortes de notícias desatualizadas.

3.2.19 O livro possui atividades que incentivam os estudantes a formar suas próprias opiniões e argumentar em defesa delas?

Conforme já salientamos algumas vezes, ao longo deste estudo, é preciso que a escola forme estudantes capazes de lerem o mundo, e isso vai muito além da compreensão das palavras e textos. Em função disso, a formação do senso crítico é de extrema importância, visto que é por meio dele que o estudante será capaz de posicionar-se adequadamente frente às dificuldades e desafios que a vida em sociedade impõe.

Nesse sentido, antes de respondermos à questão ora proposta, é importante que fique claro que o livro didático pode sim auxiliar muito no desenvolvimento das capacidades argumentativas e na formação da criticidade do estudante. Contudo, o que se percebe é que o desenvolvimento desse tipo de habilidade está mais relacionado à abordagem que se faz dos textos ou atividades, do que com os conteúdos por si mesmos. Com isso, o que se percebe é que a atuação do professor passa a ser preponderante, uma vez que cabe a ele oportunizar situações nas quais as atividades propostas e os conteúdos ministrados façam sentido para os estudantes e auxiliem em seu desenvolvimento.

[...] o professor crítico-reflexivo possui como uma de suas grandes características a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Um educador transformador crítico insere a escolarização diretamente na esfera política e vice-versa. Dessa forma, ele concebe os alunos como agentes críticos, o conhecimento se torna problematizador, o diálogo crítico e afirmativo e os argumentos, a favor de um mundo melhor para todas as pessoas (Bruini, 2017, n.p).

A formação do estudante como agente crítico, conforme propõe Eliane Bruini (2017), talvez seja o caminho mais eficaz para a transformação social que tanto se almeja, isto porque, nessa concepção, o estudante deixa de ser mero espectador passivo e passa a ser responsável por seu desenvolvimento e crescimento intelectual. É claro que, para que isso aconteça, o professor, a escola e a família precisam dar o devido suporte. Libâneo (2000) define educação como o conjunto de ações, processos e influências que intervêm no desenvolvimento humano em interação com o ambiente natural e social. Porém, por diversos fatores sociais que entendemos não ser necessário enumerar aqui, em uma parcela considerável da sociedade brasileira, muitas vezes esse papel acaba sendo exercido apenas pelos professores e escolas.

Tal fator intensifica ainda mais a necessidade da atuação crítica do professor, no sentido de criar no estudante a consciência de que as transformações são possíveis, desde que se esteja preparado para tal.

Resende (2023, p. 25), afirma que “[...] para formar leitores, o professor deve estar disposto a enriquecer sua forma de trabalhar, utilizando diferentes tipos de textos e criando situações reais de leitura”. Compactuamos com o posicionamento do autor, porém ressaltamos que nem sempre as condições impostas pelo contexto de trabalho dos professores facilitam o contato com situações reais de leitura, sendo quase sempre o livro didático o meio principal para tais práticas. Tal realidade pode gerar uma lacuna no trabalho com o texto literário, visto que na maioria das vezes, os textos apresentados nesse tipo de material são fragmentados, sendo utilizados com objetivos específicos, o que resulta em uma leitura mecânica e pouco prazerosa.

Entendemos que, para que a leitura seja de fato significativa e contribua para a formação do senso crítico do estudante, de forma efetiva, é necessário que os estudantes sejam expostos a uma variedade de textos, havendo espaço para que ouçam seus pares e o professor para discutirem o que leem. Esse processo é fundamental para garantir que a leitura seja uma experiência significativa.

Em relação à coleção, objeto da presente análise, no seu capítulo introdutório, as autoras afirmam que

Para desenvolver as habilidades de cada eixo, foram considerados campos de atuação, uma vez que cada prática de linguagem ocorre em uma situação da vida social. Assim, a aprendizagem do componente Língua Portuguesa se organiza de maneira contextualizada e significativa para os estudantes e com progressão de complexidade (Beltrão; Gordilho, 2022e, 2022f, 2022g, 2022h, p. XXXIV).

O que se percebe, pela colocação das autoras, e ao longo da coleção, é que há uma preocupação com a formação integral do estudante, até mesmo porque essa é uma determinação da legislação educacional em vigor.

O Quadro 26 apresenta uma síntese do que a coleção propõe para adequação das atividades ao que determina a BNCC, tendo em vista a necessidade de formação dos estudantes.

Quadro 26 - adequação das atividades ao que determina a BNCC

EIXOS	ABORDAGEM PELA COLEÇÃO
-------	------------------------

ARTÍSTICO - LITERÁRIO	Estudo de manifestações culturais, dentre elas, a narrativa de aventura, cordel e conto popular, intervenções artísticas, grafite, lambe-lambe e microrroteiro, contribuindo para a formação leitora dos estudantes e também permitindo o contato com diversificados valores e comportamentos. A finalidade dessas atividades é auxiliar no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização do que é diferente.
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Práticas relativas ao trato da informação e da opinião, como por exemplo notícia, carta do leitor, comentário, charge, meme e propaganda, com o objetivo de incorporar a leitura, escuta e produção de forma crítica e autônoma, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e interesse pelos temas que fazem parte do cotidiano em sociedade.
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Abordagem de gêneros legais e normativos, dentre eles o <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> e a <i>Constituição Federal</i> . A finalidade é a discussão de ideias, de forma ética e propositiva, e para a valorização dos direitos humanos com o objetivo de fomentar a autonomia e a formação cidadã dos estudantes.
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oportunização de situações em que os jovens atuem como protagonistas nas atividades científicas, de modo que reconheçam e valorizem os procedimentos da ciência para compreensão dos fenômenos de uso da língua portuguesa no cotidiano, tais como a produção de relatório e a análise de resultados para a compreensão do mundo. Nesse eixo são também contempladas atividades relacionadas à apresentação oral, debate, podcast e reportagem de divulgação científica.

Fonte: Adaptado de Beltrão e Gordilho (2022e, 2022f, 2022g, 2022h)

Como conclusão, reafirmamos que há sim, nas atividades propostas na coleção, o incentivo para que os estudantes formem suas opiniões e argumentos em defesa delas. Porém, mais uma vez salientamos que, para que tal objetivo seja alcançado de forma satisfatória, é primordial a atuação do professor, no sentido de viabilizar que as atividades sejam direcionadas de forma apropriada. Contudo, para que o professor consiga realizar essa tarefa, é fundamental que receba o suporte necessário por meio de políticas públicas que disponibilizem materiais, recursos, além de espaços adequados para as suas práticas de ensino.

3.2.20 Como as atividades relacionadas à leitura e à formação de leitores podem ser aprimoradas nesta obra?

De modo geral, o que se observa é que há uma grande preocupação em atender às recomendações da BNCC. Aparentemente essa é uma característica positiva da coleção, porém, quando se analisa mais profundamente as atividades propostas, o que percebemos é que talvez tenha faltado um certo cuidado na proposição das atividades voltadas para a formação de leitores, conforme discutiremos a seguir, como pontos a serem aprimorados:

a) Evitar a repetição de gêneros textuais ao longo da coleção, a exemplo do gênero artigo de opinião, que é trabalhado cinco vezes. Além de considerarmos uma quantidade excessiva, esse gênero aparece no módulo IV e, em seguida, no módulo V do livro destinado ao 8º ano. Além de haver a repetição do gênero textual em um intervalo tão pequeno, a definição do gênero

também é trabalhada novamente. Entendemos que esse tipo de repetição torna as atividades propostas maçantes e pouco atrativas, além de constituírem desperdício de espaço na obra, espaço esse que poderia estar sendo ocupado com textos voltados para o letramento literário, por exemplo.

b) Diminuir o número excessivo de atividades relacionadas ao mesmo texto. Como exemplo, tomaremos as atividades relacionadas ao texto “A bela dos cabelos de ouro”, trabalhado no Capítulo II, do Módulo I, livro do 7º ano. A partir do texto em questão são propostas cinco atividades, totalizando 37 questões relacionadas ao mesmo texto. As atividades têm início na página 28 e seguem até a página 39. Ou seja, são páginas focadas em um único texto. Compreendemos que esse tipo de abordagem pode resultar em uma leitura mecânica, focada tão somente em encontrar as respostas. O texto que poderia ser um convite à leitura, torna-se repetitivo e enfadonho. Argumentamos que o resultado desse tipo de proposta é o distanciamento do estudante do ato de ler por prazer.

c) Ter atenção ao grande enfoque em textos com função didática. Por se tratar de livros didáticos, para que sejam aprovadas e adotadas, muitas funções são exigidas das coleções e, por isso, geralmente, os textos com objetivos didáticos são muito utilizados. Contudo, dado a importância do livro didático como principal facilitador para a promoção da leitura, avaliamos ser necessária uma maior atenção com a leitura literária ao se desenvolver esse tipo de material. Nesse sentido, textos, tais como poemas, contos, letras de música e resenhas deveriam ser mais explorados. As narrativas de aventura, por exemplo, são textos que propiciam uma maior aproximação com o universo literário, principalmente na faixa etária dos estudantes pré-adolescentes e adolescentes, público que compõe as séries finais do ensino fundamental. No entanto, são trabalhadas apenas duas vezes ao longo da coleção. Assim, o que se percebe é que a leitura acaba sendo abordada quase sempre do ponto de vista da utilidade, ficando a leitura por fruição esquecida ou em segundo plano.

d) Na divisão dos temas, é preciso considerar a faixa etária dos estudantes, pois é fundamental um maior cuidado em relação à forma como estão distribuídos ao longo da coleção. Para exemplificar, tomaremos os gêneros *artigo de opinião* e *abaixo-assinado*, trabalhados no livro do 6º ano. Dada a faixa etária dos estudantes dessa etapa, essa abordagem de temas com esse teor não é adequada, visto que esses assuntos exigem maior criticidade em relação às problemáticas sociais. Esse tipo de temática pode não ser atrativa e nem despertar o interesse de crianças e pré-adolescentes. É essencial que haja um maior cuidado na distribuição

dos temas abordados, levando-se em consideração a idade dos estudantes, muito contribuiria para a obtenção de resultados positivos.

Em síntese, a abordagem da leitura na coleção apresenta diversidade de gêneros e temáticas que podem ser exploradas, tanto na leitura por fruição, quanto no letramento literário. Contudo, conforme já expusemos, apenas o livro didático, por melhor que seja o material, não será capaz de sanar a grande problemática relacionada à formação de leitores no Brasil. São necessários grandes investimentos e políticas públicas que vão desde a abordagem dada pelo professor, em sala de aula, até o acesso da população a materiais de leitura.

Nesse sentido, são exemplos de possibilidades para a popularização e valorização da leitura, a criação de mais bibliotecas com acervo diversificado e atrativo, ou mesmo cantinhos de leitura, nos espaços públicos; e o desenvolvimento de eventos culturais, dentro e fora da escola, tais como feiras literárias, nos quais autores possam ser convidados para dialogarem com a comunidade.

Em relação à criação de bibliotecas, ou mesmo a destinação de mais investimentos nas que já existem, é de grande importância, isto porque elas são fundamentais para o suporte à educação, já que oferecem recursos que complementam o ensino e funcionam como ambientes de estudo e pesquisa para a população, além de desempenharem papel importante na valorização cultural e incentivo à leitura. Outro ponto importante é o fato de que em áreas com menos acesso a recursos educacionais, as bibliotecas podem atuar como pontos de apoio, oferecendo oportunidades de aprendizado que, sem a existência desses espaços, seriam limitadas. Além disso, bibliotecas bem equipadas também promovem a inclusão digital ao fornecer acesso à internet e cursos de informática, beneficiando populações que não têm acesso a esse recurso.

A implementação desse tipo de ação colabora não apenas para a criação do hábito da leitura para fruição, mas também para um letramento literário mais efetivo, que prepare os estudantes para interagir criticamente com diferentes tipos de textos e contextos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que aqui se apresenta, investiga uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa utilizada no quadriênio 2024/2028, nas séries finais do ensino fundamental, de uma escola municipal de tempo integral, situada na zona rural do município de Palmas-TO, sendo fundamentada em teorias sobre ensino de leitura (Mortatti, 2019), letramento literário (Cosson, 2009; Soares, 2009; Rocco, 1992), formação do estudante leitor (Zilberman, 2010) e uso de materiais didáticos (Bittencourt, 2004), além de documentos norteadores para práticas de leitura nas escolas brasileiras, como a LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018), DCT-TO (Tocantins, 2019b), a Matriz de Avaliação de Palmas (Palmas, 2022) e o PPP (Palmas, 2023). A metodologia utilizada foi documental (Godoy, 1995), qualitativa (Gil, 2010; Denzin e Lincoln, 2006; Minayo, 1996) e exploratória (Roesch, 2011; Gil, 2011), utilizando a análise de conteúdos de Bardin (2011).

O que se investiga no presente estudo é se a coleção de livros didáticos analisada favorece o interesse do estudante pela leitura e sua formação como leitor, contribuindo para o desenvolvimento de potencialidades críticas e para a ampliação da sua capacidade de compreensão do mundo. Para tal, é feita uma análise teórica e conceitual do papel da leitura como mecanismo de formação do senso crítico do estudante.

Verificamos também, por meio da análise de documentos norteadores, tais como a BNCC, o DCT-TO, Matriz de Avaliação de Palmas e o PPP, as condições contextuais nas quais ocorrem as práticas de leitura, no contexto em questão.

Por meio de um roteiro de análise, discutimos de que maneira a leitura é abordada na obra analisada, verificando se, da forma como ocorre, a coleção de livros didáticos de língua portuguesa, em questão, facilita o envolvimento e o gosto pela leitura.

Como resposta às indagações fomentadas no presente estudo, é possível afirmar que, em consonância com as diretrizes da BNCC, a obra se empenha em ampliar as noções tradicionais de leitura, englobando não apenas textos escritos, mas também uma variedade de modalidades, como imagens, vídeos e textos digitais. Em relação a essa abordagem, salientamos que um enfoque diversificado é fundamental em um mundo repleto de informações e símbolos, no qual a capacidade de ler criticamente e inferir significados se torna essencial para a formação de cidadãos reflexivos e ativos. Entretanto, destacamos que há a necessidade de uma mediação cuidadosa em relação a isso, visto que há um risco real de que os estudantes se sintam sobrecarregados ou distantes dos textos, principalmente diante da vastidão de informações a

que estão expostos cotidianamente. Nesse sentido, é preciso um cuidado especial no sentido de que a leitura se torne uma prática prazerosa, que dialogue com as experiências e anseios dos estudantes, evitando a rigidez de um currículo excessivamente pedagógico e que desconsidere a leitura por fruição.

Em relação à abordagem das atividades de leitura, a coleção propõe que se faça a pré-leitura, leitura e pós-leitura na abordagem dos textos, promovendo a ativação do conhecimento prévio e a conexão entre textos, o que enriquece a experiência de leitura. Os textos também disponibilizam informações adicionais em relação ao autor e contexto de produção dos textos. São também disponibilizadas imagens, vocabulários com palavras mais complexas e sugestões de leitura para ampliação de conhecimento. Todos esses recursos facilitam a interação e compreensão por parte dos estudantes, estimulando uma leitura mais crítica e reflexiva, além de ampliar o conhecimento de mundo do leitor.

A coleção apresenta grande variedade de gêneros textuais, o que pode ser visto como um dos pontos positivos, uma vez que propicia diferentes experiências durante o ato de ler, sendo significativo para a formação do estudante. Porém, embora a coleção atenda às diretrizes da BNCC, a repetição excessiva de gêneros textuais pode desestimular o interesse dos estudantes pela leitura, isto porque atividades muito semelhantes e repetitivas podem se tornar maçantes, afastando o estudante do prazer em ler. Assim, para evitar que a leitura se torne um exercício cansativo, propõe-se a elaboração de uma seleção mais equilibrada e variada de textos, com o objetivo de instigar a curiosidade e o envolvimento do estudante com os temas propostos nos textos.

Outro ponto que merece destaque é a quantidade excessiva de atividades relacionadas a um único texto. Ao invés de facilitar a compreensão, um número muito grande de exercícios a partir do mesmo texto pode resultar em uma leitura mecânica e desinteressada, focada apenas na busca por respostas. Essa abordagem limita a capacidade dos estudantes de se engajarem com o ato de ler enquanto momento de prazer e descoberta e que, ao mesmo tempo, promove interação e reflexão.

Apontamos, também, que, ao longo da coleção, há a predominância de textos com função didática. Pontuamos que, embora essa seja uma preocupação essencial em materiais pedagógicos, é necessária uma maior ênfase em textos literários, que incentivem a imaginação e o gosto pela leitura. Sugerimos uma abordagem mais intensificada e cuidadosa em relação a elementos como poesias, contos e narrativas, uma vez que eles não apenas atraem a atenção dos

estudantes, como também podem estar alinhados com as necessidades emocionais e cognitivas da faixa etária em questão.

Por fim, salientamos a necessidade de uma melhor adequação dos temas abordados às faixas etárias dos estudantes, por entendermos ser esse um aspecto crucial para o sucesso no processo de formação de leitores. A escolha cuidadosa de conteúdos que ressoem com as experiências e interesses dos estudantes pode contribuir significativamente para despertar o desejo pela leitura. Considerando-se que, em grande parte do contexto de utilização, dentre eles as escolas rurais, o livro didático é o principal meio de acesso à leitura, se faz necessária uma revisão das temáticas e dos gêneros textuais propostos para cada uma das séries, podendo resultar em um material pedagógico mais eficaz e atraente.

Em relação ao contexto das escolas rurais, onde ocorre a presente pesquisa, identificamos a interrupção de um importante programa denominado PNLD Campo. Destacamos que a descontinuidade dessa política pública foi um grande retrocesso, isto porque a disponibilização de livros didáticos específicos, pensados para atender às demandas desse contexto é importante por diversas razões. Primeiramente, esses materiais promovem a contextualização e a relevância do aprendizado. Livros didáticos voltados para a educação do campo abordam temas e conteúdos que são diretamente aplicáveis à realidade dos estudantes que vivem em áreas rurais, tornando o aprendizado mais significativo e útil no cotidiano dos estudantes. A valorização da cultura local é um aspecto essencial desse tipo de abordagem, pois busca fortalecer saberes e práticas das comunidades rurais por meio de exemplos, histórias e conhecimentos que refletem a identidade cultural e o modo de vida local, o que contribui para a valorização de tais aspectos.

Ainda sobre o PNLD Campo, outro ponto importante é o fato de que o uso de materiais pensados de acordo com o contexto de utilização pode possibilitar o desenvolvimento de competências que são relevantes para a realidade do estudante. Por meio de conteúdos relevantes, os estudantes têm a oportunidade de aprender práticas sustentáveis, manejo de recursos naturais e técnicas de empreendedorismo rural, preparando-os melhor para os desafios do seu ambiente. Além disso, a formação crítica e reflexiva que esses materiais oferecem é essencial. Livros didáticos voltados para o campo podem estimular os estudantes a refletirem sobre suas realidades, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a ação social, fatores fundamentais para a formação de cidadãos engajados. A interrupção do programa PNLD Campo vai na contramão da busca por uma educação equitativa, relevante e alinhada às necessidades e realidades dos estudantes rurais.

Diante do que expusemos até aqui, para responder à pergunta que norteou a presente pesquisa, pontuamos a tese de que a coleção de livros didáticos de língua portuguesa, utilizada nos anos finais do ensino fundamental, da Escola de Tempo Integral Marcos Freire, colabora, sim, para a formação de estudantes leitores e viabiliza a formação crítica do estudante. Já em relação ao estímulo e gosto pela leitura, são necessários ajustes, conforme já apontado anteriormente. Contudo, reiteramos que a superação da crise na formação de leitores no Brasil vai além de ajustes em livros didáticos.

É imprescindível um compromisso mais amplo por parte do poder público e da sociedade em geral, a fim de que sejam viabilizadas políticas públicas que fomentem o acesso à leitura e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Dentre essas ações, destacamos a necessidade de investimentos significativos em formação docente; implementação de bibliotecas bem equipadas e com acervos diversificados; criação de espaços de leitura e a promoção de eventos culturais para fortalecer o elo entre a população e o universo literário.

O que emergiu ao longo desse estudo foi a necessidade de uma abordagem diversificada e inclusiva nas práticas de leitura, de forma que sejam abordadas não apenas como exercícios acadêmicos mecânicos, mas como atividade prazerosa e significativa, essencial para a formação integral do indivíduo.

Nesse contexto, o Estado deve atuar ativamente para garantir que todos os indivíduos tenham acesso às experiências de leitura enriquecedoras, de forma que se promova não apenas o hábito da leitura, mas também a compreensão dessa prática como uma forma de expressão cultural.

É imperativo que a leitura seja reconhecida como um direito humano essencial, visto que possibilita aos homens a capacidade de decifrar, compreender e refletir sobre os textos e o mundo, habilidade crucial em uma sociedade democrática, uma vez que a leitura se constitui mecanismo poderoso para a promoção da cidadania ativa, empatia e transformação social.

A pesquisa aqui apresentada evidencia aspectos positivos, mas também muitas lacunas significativas para o contexto da educação pública brasileira no que se refere à formação de leitores. A partir da análise da coleção de livros didáticos de que trata a presente tese, o que se observa é que embora a obra investigada busque atender às diretrizes contemporâneas da BNCC e amplie as noções de leitura, a repetição excessiva de gêneros textuais e a ênfase em textos didáticos em detrimento dos textos literários revelam uma abordagem que pode afastar os estudantes do prazer e da fruição da leitura.

O que se observa na coleção é reflexo da escassez de ações voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Este déficit não diz respeito apenas à falta de materiais adequados, mas também a uma carência de políticas públicas que priorizem a formação docente e a criação de ambientes de leitura mais estimulantes. O cenário proposto sugere que, sem um comprometimento mais efetivo do Estado e da sociedade em geral, a formação de leitores críticos e engajados continuará no campo da utopia, relegando os estudantes à experiências de leitura que se restringem a meras atividades mecânicas, desarticuladas das suas vivências reais.

As considerações pontuadas até aqui revelam um cenário preocupante para a formação de leitores nas escolas brasileiras, principalmente em contextos minoritários, especialmente quando se considera a necessidade urgente de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades contextuais dos estudantes. Assim, o que se verifica é que a predominância de gêneros textuais didáticos em detrimento da literatura não apenas minimiza o potencial dos estudantes em desenvolver uma relação íntima e prazerosa com a leitura, mas também perpetua uma educação descontextualizada, que ignora a riqueza cultural e as vivências típicas do ambiente de ensino. É preciso maior comprometimento da sociedade como um todo no sentido de que haja maior investimento em políticas públicas para o desenvolvimento de uma cultura de leitura mais prazerosa e significativa.

O que se pretende é que os resultados alcançados por meio da presente tese lancem luzes sobre a necessidade de uma profunda reflexão em relação a como tem sido tratada a leitura no Brasil, a fim de que sejam oportunizadas aos estudantes, experiências de leitura ricas e transformadoras, essenciais à formação de cidadãos críticos e engajados. É preciso fomentar a leitura como uma prática social enriquecedora. Nesse sentido, a presente pesquisa é um convite à reflexão, visando contribuir para um panorama mais favorável à formação de leitores que não apenas apreciem o ato de ler, mas que o percebam como um instrumento de inclusão, que possibilita a formação de sujeitos agentes e conscientes de seus papéis sociais.

Em suma, esta pesquisa aponta para a relevância de um enfoque mais atrativo e envolvente para as práticas de leitura em materiais didáticos e a instituição de políticas públicas que fomentem a ideia de que ler deve ser um prazer e não apenas um exercício escolar. Com essas considerações, espera-se contribuir para um panorama mais propício à formação de leitores críticos, apreciadores da literatura, conscientes e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso 11 nov. 2024.
- ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 261-306 [1952-1953].
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Marco. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Organizadoras). **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2011.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. **A conquista língua portuguesa: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022a. ISBN 978-85-96-03567-5 (estudante).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022b. ISBN 978-85-96-03567-5 (estudante).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022c. ISBN 978-85-96-03567-5 (estudante).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022d. ISBN 978-85-96-03567-5 (estudante).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022e. ISBN 978-85-96-03568-2 (professor).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022f. ISBN 978-85-96-03568-2 (professor).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022g. ISBN 978-85-96-03568-2 (professor).
- _____. **A conquista língua portuguesa: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022h. ISBN 978-85-96-03568-2 (professor).

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. pp. 471-473. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 07 out. 2024

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2023.

_____. **Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 03 jan. 2025.

_____. **Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF, 24 mai. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016**: Educação no Campo Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Brasília, 2016. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2016_Campo/pnld_campo_2016_guia.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 04 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRUINI, Eliane da Costa. O professor crítico-reflexivo. **Canal do educador**. 2017. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/o-professor-critico-reflexivo.htm>>. Acesso em 10/01/2025.)

CAPRIOGLIO, Carlos A.; SANTIAGO Andreia Simone; CRUZ Noelma Maria da; SILVA Leandro Marcos M. da; RAMALHO Regiane. **Análise da L.D.B. da Educação Nacional Lei n. 9394/96. Visão filosófico-política dos pontos principais**. São João del-Rei: Metanoia, 2000. Disponível em: <<http://www2.ucg.br/arq2/monitoria/AnaliseLei9394.pdf>> Acesso em: 15/09/2010.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Glossários em livros didáticos e dicionários escolares: da redução à expansão lexical na compreensão de textos. **Interdisciplinar**. Ano VIII, v.16, p. 30-45.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Leitura: o despertar da Cidadania**. Recife, UNESCO, 2002.

COPEs, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura: um estudo do Projeto Literatura em Minha Casa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____. (Org.) DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

FARREL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idioma**. São Paulo: SBS editora, 2003. (Portfólio SBS: Reflexões sobre o ensino de idiomas, vol. 6).

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da base nacional comum curricular.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 29, n. 112, p. 783-803, 22 fev. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE**: escolha PNLD Campo. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2018/07.2018%20-%20Encerramento%20PNLD%20Campo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

FONSECA, Lêda Maria da. Leitura de imagens e a formação de leitores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p.451-472, maio 2006. Trimestral.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem – Brasília: Faculdade de Ciência da Informação / Universidade de Brasília, 2012.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOI, Eliamar. **Para a construção de um glossário na obra sousandradina**: uma contribuição. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOTLIB, Nadia Battla. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília-Df: INEP, 2001. 88 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

- KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes, 2002.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6, n.31, jan./fev, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LISPECTOR, Clarice. **Laço de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LOPES, Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAGNANI, Maria do Rosario Mortatti. Sobre ensino da leitura. In: SILVA, E. T.; SILVA, L. L. M.; OLIVEIRA, L. M. (org.). **Palavras andantes: ensino de literatura – antologia comemorativa**. Campinas: Edições Leitura Crítica/ALB, 2018. p. 45-66.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONISIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MATOS, Talliandre. **Gêneros textuais**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais.html>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 3º ed. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.
- MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORIN, Edgar. A Dupla Missão. In: M. C. Almeida., & E. A. Carvalho. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios (6a ed., pp. 15-28). São Paulo, SP: Cortez, 2013.

NEVES, Julia. O Pisa é um projeto de colonialismo educacional. 2019. **EPSJV/Fiocruz**. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-pisa-e-um-projeto-de-colonialismo-educacional>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Resultados do PISA 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do Mobral**. 1989. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

PALMAS (Município). **Lei Complementar nº 155, de 28 de dezembro de 2007**. Palmas, TO, 28 dez. 2007. Dispõe sobre a política urbana do município de palmas, formulada para atender ao pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e a garantia do bem-estar de seus habitantes, conforme estabelece a Constituição Federal/88, em seus arts. 182 e 183, e o Estatuto da Cidade, Lei Federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001.. Disponível em: <https://acesse.dev/DjPIL>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de Avaliação – Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (SAEP)**: matriz de avaliação (6º ano). Palmas-TO: Secretaria Municipal da Educação, 2022. 38 p. Disponível em: https://www.educacao.palmas.to.gov.br/_files/ugd/dd59cb_a011e337c1194c33b37d560b555cdc82.pdf . Acesso em: 18 mar. 2024.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire. **Projeto Político Pedagógico**. Palmas-TO: Secretaria Municipal da Educação, 2023.

PAIXÃO, Fernando. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo:Ática, 1998.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RESENDE, Andréa Andrade Siqueira de. O desafio de formar leitores. **Rev Presença Pedag.**, n. 34, p. 7-25, 2023.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. *Idéias*, n. 13, p. 37-42, 1992 Tradução. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000832093>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia – GRIM-UFC, 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em 02 de ago. 2024.

- ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p. 272-283, 2012.
- SACRISTÁN, José Ginemo. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. **Contexto e Educação**. Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: Políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2002.
- _____. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123/226>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964-1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil** (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 273-303
- SILVA, Ezequiel T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. V. 45.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? EDUFBA, Salvador, 2011. p. 26- 80.
- SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3 /06.pdf>. Acesso em: 24/04/2024.
- SILVA, Encarnação; BASTOS, Glória; DUARTE, Regina; VELOSO, Rui. Ministério da Educação de Portugal. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Leitura**:

guia de implementação do programa de português do ensino básico. Lisboa, 2011. ISBN 978-972-742-343-9. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.).

Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, São Paulo-Sp, p. 96-100, fev. 2004. Artmed. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> . Acesso em: 04 abr. 2024.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro-Rj: Civilização Brasileira, 1966. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/sodre/1966/mes/or404270.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Maria Luiza Dique de; FREITAS, Luane Coutinho de; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA): contexto de influência nas políticas globais. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 1, e69603, 2024. DOI:10.15687/rec.v17i1.69603.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira da Educação – ANPED**, São Paulo, Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 out. 2023.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TOCANTINS. **Resolução CEE/TO nº 024, de 14 de março de 2019**. Publicada no D. O. E. nº 5.347, 29/04/2019 Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins, fundamentado na Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-to-cee-to-n-n-024_60479392ee2f7.pdf. Acesso em: 28 out. 2023. **2019a**

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins – DCT-TO para o Ensino Fundamental**: Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Palmas, TO. 2019. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209818>. Acesso em: 28 out. 2023. **2019b**

_____. **Documento Curricular do Tocantins - Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2024. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p> . Acesso em: 10 jan. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13ª Ed. São Paulo; Liberdade, 2002.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Leitura e escola: velha crise, novas alternativas**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba – PR: editora Ibpe, 2010.