

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EULISVANE FERREIRA DE MORAES

**UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA
LEITURA EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

**INHUMAS-GO
2022**

EULISVANE FERREIRA DE MORAES

**UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA
LEITURA EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luíza Gomes Vasconcelos.

**INHUMAS-GO
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

M827u

MORAES, Eulivane Ferreira de
UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA LEITURA
EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Eulivane Ferreira
de Moraes. – Inhumas: FacMais, 2022.

171 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas: FacMais,
Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dra. Maria Luíza Gomes Vasconcelos.”.

1. Leitura; 2. Ensino Médio; 3. Capital cultural; 4. Escola. I. Título.

CDU: 37

EULISVANE FERREIRA DE MORAES

**UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DO HÁBITO DA
LEITURA EM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
(Faculdade de Inhumas – FACMAIS)

Profa. Dra.
(Faculdade)

Profa. Dra.
(Faculdade)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por crer que d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Aos meus pais, Eulice Manoel de Moraes e Vanderli Ferreira de Moraes, pelo direito à vida, à presença, à participação, à responsabilidade, ao sustento, ao cuidado e aos ensinamentos, que possibilitaram minha condição e formação humana.

Aos meus filhos, Víctor e Amanda, pela atenção e pelo companheirismo cotidiano, seja em momentos de equilíbrio, seja em momentos de tensão, apoiando-me em minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais, dando-me, também, o suporte humano necessário para que eu me tornasse quem hoje sou nas relações de convívio, partilha e afeto. Aos demais familiares que, direta e/ou indiretamente, contribuíram neste percurso.

Aos meus professores e professoras no caminho do ensino básico, que, na condição de mediadores do conhecimento, contribuíram no meu trajeto até o Ensino Superior.

Aos amigos pessoais, ou mesmo colegas de profissão, que compreenderam meus momentos de ausência durante a realização desta dissertação.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico da FacMais de Inhumas; especialmente, à Alba Gisele Mendonça Teles, que esteve sempre presente comigo em todos os momentos.

Por fim, de forma carinhosa, respeitosa e, sobretudo, especial, à minha orientadora, Maria Luíza Gomes Vasconcelos, diretamente responsável pela realização deste trabalho – sem a qual nada do que aqui se apresenta poderia ter sido materializado. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter sido sua orientanda; pelo acolhimento, pela mediação e pelo profissionalismo nos momentos de estudos e pesquisas; pelo entusiasmo, pela sabedoria e pela ousadia na condução do trabalho docente; pela sensibilidade, pela generosidade, pela paciência, pela persistência, pelo respeito e pela compreensão acadêmica, pessoal e profissional. Mais uma vez, obrigada por existir como ser humano e sujeito social.

MORAES, Eulivane Ferreira de. **Uma perspectiva de desenvolvimento do hábito de leitura em alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2022.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu) da Faculdade de Inhumas – FacMais. Propôs-se uma análise reflexiva sobre a leitura no contexto das escolas públicas estaduais do município de Bela Vista de Goiás. Assim, o objetivo geral foi o de analisar os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do hábito de leitura entre alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. Os objetivos específicos foram: compreender a importância social da leitura e a evolução histórica dos programas públicos de desenvolvimento da leitura como ferramenta para a construção do conhecimento; averiguar de que forma os documentos normativos estabelecem os espaços de leitura nas vivências escolares dos alunos; e verificar a importância que alguns documentos escolares conferem à leitura no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada mediante estudo bibliográfico, isto é, levantamento e seleção de obras publicadas e pesquisas acadêmicas sobre o tema. Além disso, procedeu-se à análise documental, considerando o Projeto Político Pedagógico, a Matriz Curricular e Planejamentos de aula de três escolas. O questionamento norteador deste estudo foi este: Quais os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do hábito de leitura no ambiente escolar de alunos do Ensino Médio da Rede Estadual no município de Bela Vista de Goiás? Assim, para análise, reflexão e encontro de possíveis respostas a essa questão, buscou-se referências que abordassem o objeto de estudo. Para tanto, houve amparo em diversos teóricos, destacando-se: Bourdieu (1992, 2002, 2007, 2018), Foucambert (1994), Libâneo (2002, 2012, 2015, 2018, 2020), Zilberman (1985, 1989, 2001, 2009, 2021), dentre outros. As reflexões permitiram identificar, nos documentos que norteiam as escolas públicas estaduais do referido município, como se dá a formação de alunos leitores nas escolas. De acordo com as perspectivas de Bourdieu e outros autores, compreende-se que as orientações seguidas pelo Ensino Médio vão de encontro ao capital social, econômico e cultural dos estudantes. As interiorizações, vivências e trajetórias formadoras do *habitus*, que são postas de forma igual para todos, provocam maior distanciamento daqueles que já se encontram distantes. Neste sentido, entende-se que a formação de leitores é essencial e urgente, pois, se cabe à escola essa formação, é necessário que a questão passe a ser também ponto central na formação dos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Palavras-chaves: Leitura. Ensino Médio. Capital cultural. Escola.

MORAES, Eulisvane Ferreira de. **A perspective on developing the reading habit in high school students: challenges and possibilities.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line, Education, Institutions and Educational Policies of the Graduate Program in Education (stricto sensu) of the Faculdade de Inhumas - FacMais. It proposed a reflective analysis about reading in the context of state public schools in the city of Bela Vista de Goiás. Thus, the general objective was to analyze the challenges and possibilities of developing the habit of reading among high school students in the State Education Network. The specific objectives were: to understand the social importance of reading and the historical evolution of public programs for the development of reading as a tool for the construction of knowledge; to investigate how the normative documents establish the spaces for reading in the students' school experiences; and to verify the importance that some school documents give to reading in the school environment. The research was carried out through a bibliographic study, that is, a survey and selection of published works and academic research on the theme. In addition, we carried out a document analysis, considering the Pedagogical Policy Project, the Curricular Matrix, and lesson plans of three schools. The guiding question for this study was: What are the challenges and possibilities of developing the habit of reading in the school environment of high school students from the State Network in the city of Bela Vista de Goiás? Thus, to analyze, reflect on, and find possible answers to this question, we sought references that addressed the object of study. To this end, several theoreticians were used as support, among which the following stand out Bourdieu (1992, 2002, 2007, 2018), Foucambert (1994), Libâneo (2002, 2012, 2015, 2018, 2020), Zilberman (1985, 1989, 2001, 2009, 2021), among others. The reflections allowed us to identify, in the documents that guide the state public schools of the aforementioned municipality, how the formation of reading students takes place in schools. According to Bourdieu's and other authors' perspectives, it is understood that the guidelines followed by high school go against the students' social, economic and cultural capital. The internalizations, experiences, and trajectories that form the habitus, which are placed equally for all, cause a greater distancing from those who are already distant. In this sense, it is understood that the training of readers is essential and urgent, for if it is up to the school to provide this training, the issue must also become a central point in the training of professionals who work in educational institutions.

Keywords: Reading. High School. Capital cultural. Escola.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atendimento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático78

Quadro 2 – Conteúdos por semestre da EJA de 3ª etapa do ensino básico – Ensino Médio do CEDHMC93

Quadro 3 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB102

Quadro 4 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa – EJA/ Ensino Médio do CEDHMC105

Quadro 5 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – CEPI-PVJ106

Quadro 6 – Planejamento quinzenal de Educação Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB110

Quadro 7 – Planejamento quinzenal de Educação Física – EJA/Ensino Médio do CEDHMC111

Quadro 8 – Planejamento quinzenal de Educação Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da CEPI-PVJ112

Quadro 9 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB113

Quadro 10 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês – EJA/ Ensino Médio do CEDHMC114

Quadro 11 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês para o Ensino Médio – CEPI-PVJ116

Quadro 12 – Planejamento quinzenal de Arte 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB118

Quadro 13 – Planejamento quinzenal de Arte – EJA/Ensino Médio do CEDHMC119

Quadro 14 – Planejamento quinzenal de Arte 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ120

Quadro 15 – Planejamento quinzenal de Matemática 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB122

Quadro 16 – Planejamento quinzenal de Matemática – EJA/Ensino Médio do CEDHMC123

Quadro 17 – Planejamento quinzenal de Matemática 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ124

Quadro 18 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB126

Quadro 19 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1º, 2º e 3º semestres da EJA/Ensino Médio do CEDHMC128

Quadro 20 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ131

Quadro 21 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB135

Quadro 22 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1º, 2º e 3º semestres da EJA/Ensino Médio do CEDHMC138

Quadro 23 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ141

Quadro 24 – Planejamento quinzenal de Projeto de Vida, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB146

Quadro 25 – Planejamento quinzenal de Projeto de Vida, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ148

Quadro 26 – Planejamento quinzenal de Itinerários Formativos/Eletivas, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| AELin | - Aquisição e Ensino de Línguas e da Formação de Professores |
| AFL | - Associação Francesa pela Leitura |
| ANA | - Atividade de Nivelamento da Aprendizagem |
| APCs | - Atividades Pedagógicas Complementares |
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular |
| CEDHMC | - Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro |
| CEPI | - Centro de Ensino em Período Integral |
| CEPI-PVJ | - Centro de Ensino em Período Integral Pedro Vieira Januário |
| CF/88 | - Constituição Federal de 1988 |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| COLTED | - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático |
| DC-GO | - Documento Curricular para Goiás |
| DC-GOEM | - Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio |
| EEDB | - Escola Estadual Dr. Belém |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | - Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAE | - Fundação de Assistência ao Estudante |
| FENAME | - Fundação Nacional do Material Escolar |
| FNDE | - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| INL | - Instituto Nacional do Livro |
| IPL | - Instituto Pró-Livro |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCNEM | - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCNs | - Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PISA | - Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| PNA | - Política Nacional de Alfabetização |
| PNBE | - Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PNE | - Plano Nacional de Educação |
| PNLD | - Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PNSL | - Programa Nacional Salas de Leitura |
| PPP | - Projeto Político-Pedagógico |
| PRODELIVRO | - Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro |
| PROLER | - Programa Nacional de Incentivo à Leitura |
| QTM | - Quadro Transitório do Magistério |

| | |
|----------|--|
| SAEB | - Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAEGO | - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás |
| SECAD | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC-GO | - Secretaria de Estado da Educação de Goiás |
| SEDUC-RO | - Secretaria de Estado de Educação de Rondônia |
| SEI | - Sistema Eletrônico de Informação |
| SIAP | - Sistema Administrativo e Pedagógico |
| SNB | - Serviço Nacional de Bibliotecas |
| UEG | - Universidade Estadual de Goiás |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UE | - Unidade Educacional |

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO13

CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL18

18

27

34

37

1.3 A FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA A PARTIR DOS CONCEITOS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL, DE PIERRE BOURDIEU43

1.3.1 O ensino médio público e algumas considerações acerca do capital cultural e do *habitus*47

CAPÍTULO 2 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: SÃO PREVISTOS ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES?55

55

58

59

61

65

68

72

CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES80

80

82

91

100

102

122

126

134

146

CONSIDERAÇÕES FINAIS152

REFERÊNCIAS155

INTRODUÇÃO

Dos pontos de vista educacional e social, a leitura é imprescindível aos sujeitos sociais. Isso porque, o mundo está em constante transformação, seja tecnológica, seja no campo do conhecimento. Além disso, os efeitos do capitalismo impõem-se sobre pessoas e instituições, o que faz com que a educação seja concebida a partir de uma proposta de transformação, pois os cidadãos precisam desenvolver a criticidade para compreender o processo constante de luta social. Desse modo, habilidades desenvolvidas por meio da leitura e da escrita permitem às pessoas responderem ou compreenderem as injunções sociais, principalmente as vindas do mercado. Sobretudo considerando que grande parte do sistema de significações e acesso à cidadania se alicerça na cultura da palavra lida e escrita.

Em meu processo de formação escolar, na passagem pelo ensino básico, no município de Bela Vista de Goiás, em meados da década de 1990, havia a possibilidade de ingresso, após a conclusão do último ano do Ensino Fundamental, em cursos de formação técnica em nível médio. Assim o fiz. A continuidade em meus estudos ocorreu em uma escola pública e gratuita, pertencente à Rede Estadual de Ensino. O objetivo do Ensino Médio, do qual participei enquanto estudante secundarista, era, naquele momento histórico, o de fomentar uma profissão aos estudantes. No meu caso, a que escolhi foi a docente.

Nessa época, outras necessidades histórico-sociais, na dinâmica de existência e pertencimento da vida social, faziam-se, muitas vezes, mais urgentes do que o ensino e a instrução escolar. Portanto, meu foco era o trabalho para a sobrevivência e a garantia de condições mínimas de vida. A oportunidade de trabalhar como professora logo surgiu. Juntos, vieram o casamento e o nascimento de meus filhos. Porém, a vontade de estudar, ingressar em um curso superior era evidente. Assim, em 1998, iniciei minha carreira docente na condição de professora estatutária, na Rede Municipal; no ano de 1999, ingressei-me na Rede Estadual de Ensino de Goiás, no município de Bela Vista, onde venho desempenhando meu trabalho no contexto da escola pública regular. Algum tempo depois, a oportunidade de continuar estudando surgiu. Passei no vestibular e me ingressei no curso de Educação Física, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), concluindo-o no ano de 2004.

Graduada em Educação Física, passei a trabalhar na segunda fase do Ensino Fundamental. À época, como a quantidade de aulas da escola era insuficiente para mais de um professor dessa área, precisei estudar bastante e ministrar aulas de Língua Portuguesa. Foi nesse momento que senti na pele o que a falta de leitura provoca na sociedade.

Sempre tive como objetivo proporcionar momentos motivacionais aos alunos para lerem, visando transformá-los em leitores para além do ambiente escolar, mesmo constatando as dificuldades existentes, tanto do ponto de vista curricular quanto da própria organização do trabalho pedagógico.

O envolvimento propiciado pelo trabalho com os adolescentes motivou-me a buscar leituras de interesse desse grupo, percebendo que, mesmo com as dificuldades, em virtude do *habitus* e do capital cultural pouco favorável desses estudantes, seria possível inseri-los no mundo da leitura. Logo, ao assumir o cargo de coordenadora pedagógica de uma Unidade Educacional (UE) de Ensino Médio, e ouvir relatos de colegas professores, que sempre enfatizavam as dificuldades de leitura por parte dos estudantes, surgiu o interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino básico; especificamente, sobre temáticas envolvendo a leitura no Ensino Médio de escolas públicas.

Em meio a leituras e/ou estudos sobre programas, projetos e/ou propostas direcionadas a esse fim, as ideias foram se desenvolvendo, e o interesse pela pesquisa, aumentando. A possibilidade de compreensão, por meio da análise reflexiva e investigativa, propiciada pela pesquisa acadêmico-científica, veio mediante meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais.

São comuns pesquisas que abordam a crise da leitura e/ou da educação no país. Muitas delas são antigas. Nas obras “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor”, com a primeira edição escrita no ano de 1982, e “Escola e leitura – velha crise novas alternativas”, de 2009, ambas organizadas por Regina Zilberman, é possível perceber que a preocupação com a leitura não é um fenômeno recente. Pode-se afirmar que a crise em torno dessa habilidade se dá, primeiramente, no âmbito escolar, pois é na escola que se inicia o desenvolvimento da leitura, com a pretensão de se formar leitores. Nesta perspectiva, entende-se que

uma instituição de ensino formal deve contar com docentes leitores, pois cabe a eles formar outros leitores.

A análise sobre essa temática envolve mais que a leitura propriamente dita, pois se deve considerar o contexto social onde ocorre essa prática. Com base em teóricos que abordam o tema e na observação da realidade educacional, constata-se que a leitura e a escrita são aprendizagens essenciais em todos os componentes curriculares, consistindo em subsídios para a construção/formação de cidadãos críticos e participativos.

A presente dissertação é fruto de uma pesquisa que partiu da observação das cobranças sociais que motivam e promovem mudanças/adaptações no ensino, bem como da observação da diversidade apresentada por documentos que conduzem o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em âmbito escolar.

A compreensão do pensamento de Bourdieu, assim como de vários outros autores que subsidiam o entendimento acerca do tema abordado, permite, também, um olhar fundamentado sobre a realidade e a necessidade de possíveis caminhos para a compreensão do ensino.

Para nortear o estudo, elaborou-se o seguinte questionamento: Quais os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do hábito de leitura no ambiente escolar de alunos do Ensino Médio da Rede Estadual no município de Bela Vista de Goiás?

Visando responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do hábito de leitura entre alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Bela Vista de Goiás. Os objetivos específicos são: compreender a importância social da leitura e a evolução histórica dos programas públicos de desenvolvimento da leitura como ferramenta para a construção do conhecimento; averiguar de que forma os documentos normativos estabelecem os espaços de leitura nas vivências escolares dos alunos; e verificar a importância que alguns documentos escolares (Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Planejamentos de aula) conferem à leitura no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada mediante estudo bibliográfico, isto é, levantamento e seleção de obras publicadas e pesquisas acadêmicas sobre o tema. Além disso, procedeu-se à análise documental, que, segundo Lüdke e André (2008), é uma

técnica importante na abordagem de dados qualitativos, em que o pesquisador pode fundamentar suas afirmações com base em fontes de informações contextualizadas, que surgem em um determinado contexto. Assim, as evidências observadas em documentos normativos (nacionais, estaduais e institucionais), livros, dissertações e artigos possibilitaram uma melhor compreensão sobre a prática de leitura e a sua ligação com alguns conceitos elaborados por Bourdieu, considerando a realidade educacional brasileira.

Para alcançar os objetivos propostos, recorreu-se a vários autores que abordam o tema e a documentos oficiais, a saber: Bourdieu (1983, 1992, 2004, 2007, 2014, 2018); Ezequiel Silva (1995, 2005, 2006, 2015); Foucambert (1994), Humberto Eco (1986); Lahire (1997, 2008); Libâneo (1994, 2002, 2012, 2015, 2016, 2018, 2020); Saviani (1998, 2016, 2020); Zilberman (1984, 1985, 1986, 2001, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros.

Os referenciais teóricos e os documentos permitiram a construção de uma matriz de conhecimentos com dimensões relacionadas ao cotidiano escolar, possibilitando apreender, interpretar e analisar a formação de leitores tanto no Ensino Médio de escolas públicas quanto fora dessas instituições.

No primeiro capítulo, intitulado “A importância da leitura e os programas de formação de leitores no Brasil”, aborda-se a importância social da leitura. Para tanto, descreve-se os principais programas de leitura no Brasil e a democratização deles. Faz-se um recuo histórico até a década de 1930. Além disso, busca-se, à luz da concepção de capital cultural, de Bourdieu, um suporte conceitual para auxiliar na análise da relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, na perspectiva da leitura.

No segundo capítulo, “A legislação educacional brasileira e os espaços de formação de leitores”, são apresentadas informações importantes sobre a legislação do ensino básico, além de alguns programas de incentivo à leitura em vigor e os espaços para essa prática, como previstos em documentos oficiais.

No terceiro capítulo, “As escolas públicas de ensino médio de Bela Vista de Goiás e a formação de alunos leitores”, faz-se uma análise, com base na teoria abordada, de alguns documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o

Plano de Ação, a Matriz Curricular e os Planejamentos de aula, das escolas públicas de Ensino Médio de Bela Vista de Goiás.

Diante do proposto, entende-se que as reflexões permitirão identificar, nos documentos que norteiam as escolas públicas estaduais do referido município, como se dá a formação de alunos leitores nas escolas e fora delas.

CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

Este capítulo aborda a importância social da leitura, bem como a intencionalidade das políticas públicas e a democratização da leitura a partir da década de 1930. Toma-se, como base, o conceito de capital cultural, de Bourdieu. Entende-se que esse conceito possa auxiliar na compreensão da relação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos, na perspectiva da leitura. Embora o capital cultural seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda assim consiste em um instrumento de análise importante de questões sociais.

Assim sendo, a leitura é considerada neste estudo como prática social; elemento que possibilita a autonomia do sujeito e que favorece o processo de formação global do indivíduo, bem como a capacitação para o convívio e atuação na sociedade, política, econômica e culturalmente.

Portanto, esse tema leva a uma reflexão crítica, o que exige uma análise histórica, com base em recortes em seu processo de evolução. Além disso, abordar as políticas públicas de formação de leitores à luz do capital cultural exige que alguns aspectos socioeconômicos sejam contemplados.

1.1 HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS PROGRAMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1930

O ano de 1930 – período após a Revolução – marcou o Brasil. Isso porque, diversas mudanças políticas ocorreram naquele ano. O objetivo das transformações era o de apresentar a imagem de um país em desenvolvimento. Nesse contexto, a rede de ensino expandiu-se. Embora o principal interesse naquele momento fosse o de produzir e melhorar a mão de obra, garantindo o crescimento econômico, as primeiras ideias de fomento à leitura/alfabetização foram se estabelecendo. Na busca pela modernização, ocorreram mudanças que influenciaram diretamente o fomento à leitura.

Foucambert (1994, p. 107), renomado professor francês, fundador da Associação Francesa pela Leitura (AFL), pontua que aquela época foi marcada por

“um efervescente período de criatividade popular e de ousadas tentativas para dar à luz um mundo novo”.

De acordo com o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹, no início do governo Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos. Esse foi o primeiro ministério designado para resolver as demandas referentes à educação, à saúde e ao meio ambiente.

No ano de 1931, por meio do Decreto² n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de colaborar com o “Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (BRASIL, 1931, n. p.).

Segundo Azevedo (2010, p. 33), em 1932, um grupo de reformadores liderados por Lourenço Filho e com a participação de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Fernando Campos, dentre outros, que defendiam uma nova maneira de pensar a educação, divulgaram o Manifesto. Neste, dentre outras coisas, continha a função social da educação e a responsabilidade do Estado na organização, no custeio e no compromisso de assegurar educação para todos e garantir um ensino menos elitista.

No ano de 1934, com a promulgação oficial da Constituição, ficou definido que a educação seria direito de todos os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil. No entanto, acerca da gratuidade da educação, conforme o artigo 150, do documento de 16 de julho de 1934, estaria assegurado o acesso apenas ao ensino primário: “Art. 150 [...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934, p. 30). Logo, modificou-se a noção de escola de cunho religioso, passando a ser um local para a construção da ideia de modernidade no Brasil.

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares.

1 O portal do MEC apresenta o histórico da educação brasileira, que será utilizado como base de dados para subsidiar este estudo (BRASIL, 2021a).

2 Decreto do Presidente Getúlio Vargas - Diário Oficial - 15/4/1931 (Publicação Original).

[...] almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um estado de espírito moderno. (NUNES, 2003, p. 374)

As concepções de educação foram tomando forma tanto no espaço físico quanto nas ideias de escola, que, antes, estava voltada para uma pequena parcela da sociedade (elitizada). Com o objetivo de desenvolver e modernizar o país, essa instituição precisava se estender e atender às necessidades do momento político, que era o de promover o crescimento industrial. Tendo em vista esse propósito, iniciaram-se os investimentos nas reformas do ensino e a sua modernização. Criou-se, como mencionado, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, além disso, na década de 1930, ficou instituída em lei a educação como direito de todos e dever das famílias e dos poderes públicos, por meio da Constituição de 1934.

As mudanças no cenário educacional foram ocorrendo com o objetivo de atingir as metas e atender ao mercado de trabalho capitalista de produção, transformando o modelo econômico predominantemente agrário para o industrial, havendo, assim, uma procura maior por escolarização.

Em 1937, foi criado, pelo ministro Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro (INL), que consistiu em iniciativa importante para a disseminação de livros e da leitura. De acordo com o ministro Capanema, o INL tinha como principais objetivos elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir as bibliotecas pelo território brasileiro. Para o ministro, o livro seria a mais poderosa criação humana. O INL controlava os tipos de livros a serem enviados às bibliotecas públicas, limitando os títulos que poderiam ser lidos pela população. Dessa forma, o governo controlava as leituras, mediante o poder de escolha do que poderia ser lido pelas pessoas. O objetivo dessa ação era o de evitar revoltas. Isso porque, entendia-se que ideias/informações presentes em alguns livros poderiam se transformar em armas revolucionárias. Neste sentido, era de interesse do governo Vargas exercer controle sobre as publicações. O argumento empregado era de que havia necessidade de seleção de obras que valorizassem o Brasil como “[...] grande potência, homogênea e unificada” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 124). Ideia essa presente na década de 1940.

A formalização da organização do ensino industrial mediante o Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, evidenciou a função da escola nesse período. O

artigo 1º do referido decreto estabeleceu e organizou o ensino de segundo grau, a saber: “[...] destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942, n. p.). Por sua vez, o ensino secundário foi formalizado a partir do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu, no Brasil, o sistema educacional de três graus, ampliando as modalidades de ensino durante a década de 1940. Com essa ampliação, houve a necessidade de expandir as bibliotecas, que passaram a receber diversos livros; porém, sob o controle do governo, de modo a manter a população sob seu olhar. Essa ação durou até a década de 1950.

Conforme Cordeiro (2018), na década de 1960, foi criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), com os objetivos de organizar e regulamentar as bibliotecas de todo o país, bem como o de promover o seu crescimento.

Uma iniciativa interessante que visava ao intercâmbio entre as bibliotecas propondo um crescimento estruturado na organização e funcionamento das BPs, que seria uma espécie de ‘guardiã’ do saber, um depósito da cultura erudita, que deveria ser organizado nas bibliotecas, porém, o incentivo à leitura do mesmo ainda é bem tímido. (CALDAS, 2005 apud CORDEIRO, 2018, p. 1484)

Ainda na década de 1960, por meio do Decreto n.º 59.355, de 4 de outubro de 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), “[...] com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966, n. p.). A COLTED era responsável pela distribuição, pela circulação e pelo controle dos livros. O processo de distribuição favoreceu o crescimento dos acervos das bibliotecas de todo o país. Em contrapartida, a mesma Comissão era responsável pela repressão de livros, eventos artísticos, músicas. Apesar dos obstáculos, grandes conquistas puderam ser percebidas pela escola.

Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção: seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu marketing visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura de um autor visitante que discute com os alunos seus

textos previamente adotados naquela classe. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1986, p. 174)

Na década de 1970, de acordo com o Decreto n.º 68.728, de 11 de junho de 1971, passa-se ao INL a responsabilidade pela política dos livros técnicos e didáticos. Nesse período, como explica Cordeiro (2018), houve grande crescimento da edição de livros voltados para o público infantil e juvenil. A literatura infantojuvenil recebeu investimentos significativos para atender às demandas das escolas. Ao mesmo tempo, isso serviu para que autores reprimidos e barrados pela censura em suas obras pudessem usar esse meio para continuarem produzindo.

Por um lado, o mercado do livro encontra na literatura infantojuvenil uma fonte de lucro; por outro, escritores que tinham suas obras cerceadas pelo rígido controle viam na literatura infantil e juvenil possibilidades de não serem barrados pelos sensores. Com isso, a literatura infantojuvenil ganha fôlego. Escritores brasileiros a veem como caminho para criticar a ausência de liberdade, incitar a população e desenvolver nos pequenos leitores a necessidade de uma consciência crítica acerca da situação do país, de modo bastante metafórico (CORDEIRO, 2018, p. 1484-1485).

Nesta perspectiva, percebe-se o uso da literatura em um contexto crítico, com teor nacionalista e com tons de manifestos.

Segundo consta no livro “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil” (BRASIL, 2011a, p. 18), a Portaria n.º. 1.234, de 18 de dezembro de 1979, instituiu o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO), com o objetivo de incrementar e facilitar a produção, a difusão e o acesso ao livro, sob a coordenação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 1983, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiu a FENAME. Dois anos depois, em 1985, a FAE foi substituída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse período, houve mudanças importantes, como “[...] a participação de professores no processo de escolha de livros; o fim da participação financeira dos estados; a extinção do livro descartável, para permitir a sua reutilização. Eram tempos de transição democrática no país” (BRASIL, 2011a, p. 18).

Na década de 1980, tem início o processo de democratização da leitura literária (BRASIL, 2011a). O Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) foi criado em 1984, com o objetivo de construir salas de leitura para receber os livros

destinados ao programa. Naquele contexto foram entregues milhares de títulos, que compuseram os acervos das escolas.

Se em alguns momentos houve grande incentivo governamental para a ampliação das bibliotecas, da rede escolar e da ampliação dos acervos literários nas bibliotecas, havia forte monitoramento por meio dos órgãos públicos no que diz respeito a quais leituras eram ofertadas aos pequenos leitores. É somente na década de 1980 que esse quadro passa a ser modificado e um cenário favorável à diminuição da barreira entre o aluno e o livro começa a ser construído (CORDEIRO, 2018, p. 1485).

No ano de 1988, como consta no Portal do Ministério da Educação, o PNSL mudou de nome, passando a se chamar Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares. A ampliação contemplou as escolas municipais (parcerias com prefeituras), deixando de lado as demais escolas. Naquele ano, foram feitos grandes investimentos na aquisição de livros, sendo implantadas 10.000 bibliotecas escolares em escolas das redes municipais de ensino de todo o país. As escolas estaduais, que não haviam sido contempladas com a criação de bibliotecas, passaram a fazer parte do programa PNSL um ano depois, em 1989.

Observa-se que a democratização da leitura ocorreu por etapas e estava à mercê do interesse político da época. Sobre isso, Foucambert (1994, p. 131) pontua: “[...] a dura realidade recupera seus direitos e a democratização reivindica para todos a igualdade de acesso aos mais altos graus, num sistema social hierarquizado que, por definição, não proporciona os mesmos direitos a todos”.

Em 1992, em parceria com o governo francês, foi criado o Pró-Leitura. Esse programa teve como principal objetivo capacitar professores para aperfeiçoar o uso dos acervos.

A meta do Pró-Leitura é ampliar as competências e atuações dos alunos em leitura para torná-los leitores. Dentro desta perspectiva, o objetivo principal é melhorar a formação dos professores, essencialmente na área da aprendizagem da leitura, o que implica uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, tanto da formação teórica quanto da formação prática (BRASIL, 1996b, p. 12).

As políticas de fomento à leitura tiveram várias mudanças em pouco tempo, tais como: alterações na nomenclatura, na estrutura, na coordenação e no foco. Para Cordeiro (2018, p. 1.486), diante dessas mudanças, o real interesse político sobre os programas criados evidencia que não havia conexão entre esses

programas e a formação de leitores, pois nenhum deles se firmou ou se fez eficaz. Entende-se que o cenário da prática de leitura relaciona-se com o desenvolvimento e a estruturação de uma política pelo Estado, formando uma cadeia de resultados que repercutem entre si.

Inicialmente, a intenção era implementar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) nas escolas, incentivando o uso do livro literário no dia a dia, nas salas de aula, e o desenvolvimento do hábito de leitura para além das escolas. O intuito era o de tornar mais visíveis e eficazes as políticas públicas de leitura. Ressalta-se que o PROLER foi instituído no ano de 1992, através do Decreto n.º 519/1992, e tinha por objetivos promover o interesse nacional pelo hábito da leitura, desenvolver projetos e criar condições para o acesso ao livro (BRASIL, 1992). Dessa forma, o governo federal buscou concretizar parcerias em todo o país, com vistas à

[...] formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades; criação da rede de referência e documentação em leitura; assessoria para a implantação de bibliotecas para crianças, jovens e adultos; sistema de acompanhamento e avaliação (PROLER, 1998 apud CORDEIRO, 2018, p. 1486).

No ano de 1997, a Portaria n.º 4, de 28 de abril de 1997, do MEC, instituiu o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), a fim de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura entre alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência (BRASIL, 2016).

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, 2020c, n. p.) .

Até então, o PNBE configura-se como o maior programa federal criado para a distribuição de acervos literários. Ao longo de sua história, equipou, com diversas

obras, muitas bibliotecas e espaços de leitura em todo o país. Segundo informações divulgadas no site do MEC, o PNBE beneficiou, em 1998, 20.000 escolas, com 3.660.000 livros. Seguem mais dados: em 1999, 36.000 escolas receberam 3.9244.000 livros; em 2000, 18.728 escolas receberam 3.728.000 livros; em 2001, 139.119 escolas receberam 60.923.940 livros; em 2002, 126.692 escolas receberam 21.082.880 livros; e em 2003, 141.266 escolas receberam 49.034.192 livros.

No ano de 2003, foi criado o Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras, pela Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de incentivar a leitura e facilitar o acesso aos livros em assentamentos, comunidades de agricultura familiar e de remanescentes de quilombos. Esse programa, desenvolvido mediante parcerias pública e privada, além do envolvimento de movimentos sociais e órgãos não governamentais, fez com que a leitura chegasse ao meio rural em diversas regiões do país.

Depois disso, em 2005, foi inaugurado o Concurso Literatura para Todos, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), mantida pelo MEC. O referido concurso buscou lançar obras literárias especificamente para o público denominado de neoleitores, formado por jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2010b). Além disso, foi utilizado para selecionar as obras literárias que seriam reproduzidas e distribuídas nas escolas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observa-se que houve investimento na produção literária e na descoberta de novos talentos para a escrita, o que consistiu em política de incentivo à educação. Foucambert (1994, p. 136) esclarece que “a eclosão de novos autores, que corresponde a novos textos e novos leitores, supõe uma longa ação de formação”.

A partir do ano de 2005, o PNBE continuou a distribuir livros, conforme dados a seguir:

- Em 2005, 5.918.966 livros foram distribuídos entre 136.389 escolas;
- Em 2006, 7.233.075 livros foram distribuídos entre 46.700 escolas;
- Em 2008, 85.179 escolas de Educação Infantil receberam 1.948.140 livros; 127.661 escolas de Ensino Fundamental receberam 3.216.600 livros; e 17.049 escolas de Ensino Médio dividiram entre si 3.956.480 livros;
- Em 2009, 91.292 escolas de Educação Infantil foram contempladas com 3.942.333 livros; 169.413 escolas de Ensino Fundamental (1ª fase)

receberam 6.738.520 livros; e 51.571 escolas de EJA receberam 1.729.880 livros;

- Em 2010, foram distribuídos 10.700.000 livros entre 248.827 escolas;
- Em 2011; 50.502 escolas de Ensino Fundamental receberam 3.861.782 livros; e 18.502 escolas de Ensino Médio, 1.723.632 livros;
- Em 2012, 86.088 escolas de Educação Infantil receberam 3.485; 115.344 escolas de Ensino Fundamental, 5.574.400 livros; e 38.769 escolas de EJA, 1.425.753 livros;
- Em 2013, foram 5.207.647 livros divididos entre 50.556 escolas de Ensino Fundamental, e 2.218.884 livros distribuídos entre 19.144 escolas de Ensino Médio;
- Em 2014, 32.820 escolas de Educação Infantil (creche) foram contempladas com 4.209.150 livros; 79.949 Escolas de Educação Infantil (pré-escola) receberam 7.966.028 livros; 104.745 escolas de Ensino Fundamental receberam 5.599.737 livros; e 36.006 escolas de EJA, 1.619.100 livros.

Com base nesses dados, percebe-se que a quantidade de livros e escolas foi aumentando a cada ano.

Nos anos de 2015 e 2016, não houve investimento em nenhum tipo de política de incentivo à leitura. Diante disso, diversas associações ligadas à causa pelo direito e pela democratização da leitura assinaram o manifesto intitulado “Brasil, nação leitora”. Além de defender o direito à educação de qualidade, o manifesto apoiou-se em instrumentos legais que deveriam ser considerados para a garantia do ensino.

Muito mais grave do que esse prejuízo tangível da cadeia produtiva do livro é o prejuízo incalculável e talvez irreparável causado a milhões de crianças e jovens brasileiros, que deixarão de receber livros de literatura em suas escolas, o que representará um grande retrocesso nas conquistas educacionais dos últimos anos e um dano irreversível ao pensamento livre e crítico da nossa população jovem (AVANTE, 2015, n. p.).

O PNBE foi extinto mediante o Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, sendo substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Para a

democratização do livro, as obras literárias passaram a ser escolhidas pela comunidade escolar, conforme consta nas orientações desse programa.

Na época de criação do INL, em meados dos anos 1930, o instituto controlava os tipos de livros a serem enviados às bibliotecas públicas, limitando os títulos que poderiam ser lidos pela população. Um episódio similar ocorreu em pleno século XXI. De acordo Conde e Conde (2020, p. 112), o Memorando da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia (SEDUC/RO), registrado no Sistema Eletrônico de Informação (SEI), sob o procedimento administrativo SEI 0029.051300/2020-91, de 6 de fevereiro de 2020, solicitou que fossem recolhidos, de imediato, 43 títulos de obras literárias em escolas estaduais, sob a justificativa de que poderiam causar constrangimento ou desconforto aos estudantes leitores, considerando os conteúdos inadequados. Essa ação remonta e revive antigas formas de política, facilitada por mecanismos sociais “[...] que facilitam ou inibem a difusão de uma obra ou autor” (ZILBERMAN, 1989, p. 17).

Assim como o governo Vargas controlava as leituras por meio do poder de escolher o que poderia ser lido, de acordo com interesses políticos, há, no contexto atual, uma forma de controle sutil, disfarçada de proteção, que se vale da censura sob o argumento de “proteção”, ou mesmo da falsa ideia da escolha de livros dentro de uma lista pré-selecionada.

1.2 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA NO BRASIL

A leitura cumpre relevância social e é imprescindível para o exercício da cidadania. A sociologia da leitura surgiu há muito tempo e sempre foi alvo de pesquisas. Como explica Zilberman (1989, p. 16), “a sociologia da leitura aparece inicialmente como um segmento da sociologia do saber, quando L. L. Schücking, publica em 1923, o livro *Die Soziologie der literarischen Geschmacksbildung*”. Essa obra teve influência sobre estudos que abordaram o público leitor, as influências, os gostos e os fatores que incidem sobre a escolha da leitura, bem como de autores, textos e livros.

Saber ler e escrever possibilita o domínio de outras habilidades necessárias dentro da sociedade, podendo tornar o indivíduo mais crítico e participativo. Britto (2010) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental em termos

sociais. Para esse autor, “cada leitor possui uma experiência própria, cotidiana e pessoal, tornando a leitura única, incapaz de se repetir, e este é o seu grande encanto” (BRITO, 2010, p. 5). Neste sentido, mais do que possibilitar o domínio de letras e palavras, a leitura auxilia no desenvolvimento de ideias, na aquisição de conhecimentos, além de propiciar a compreensão do meio em que se vive.

Brito (2010, p. 9) argumenta que a aprendizagem da leitura está “ligada ao processo de formação geral de um indivíduo e sua capacitação dentro da sociedade, como por exemplo: a atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade”, e isso acontece em diferentes âmbitos, onde a leitura é uma prática constante. Corroborando essa ideia, Sartre (1994) considera que a leitura está ligada a tipos diferenciados de experiências do ser humano, levando-o a descobertas importantes no seu dia a dia. Ele ressalta a importância de que todas as pessoas desenvolvam o hábito da leitura em seu cotidiano.

Embora a leitura de mundo seja considerada uma atividade humana que vai além da escrita, sendo mais democrática e acessível, a cultura escrita e leitora é mais valorizada, servindo como exercício de poder e dominação. Zilberman (1989, p. 17), em sua obra “Estética da recepção e história da literatura”, ao estudar sobre a sociologia da leitura, pontua que, após o século XVIII, o público burguês consolidou-se, deixando claro que a leitura, desde muito tempo, é mais utilizada pela classe dominante.

Segundo Diniz e Soares (2007, p. 128), quem lê pode desenvolver “um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidade”. Nesta perspectiva, o indivíduo que lê amplia a imaginação, torna-se mais apto a resolver problemas do cotidiano, mais curioso, com maior capacidade de conhecer criticamente o mundo em que se vive, podendo atuar como protagonista nas mudanças.

Quando há o domínio da leitura, adquire-se novos conhecimentos, melhora-se a comunicação e aprende-se a utilizá-la para se tornar mais ativo e participativo. Paulo Freire (2003, p. 11) assevera que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ao ratificar essa ideia, Zilberman (1985, p. 11), referindo-se à leitura, ensina que “a universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele”. Dessa forma, pode-se afirmar que ler é algo natural ao ser humano, pois a percepção da complexidade do mundo é uma forma de leitura que se efetiva ao compreender o contexto e a realidade circundante.

Assim, a leitura da palavra complementa a leitura do mundo e vice-versa, sendo isso um evento social e dialógico; um fenômeno que envolve pessoas em um experimento que influi em suas concepções de mundo e que nasceu e cresceu com a humanidade.

De acordo com pesquisas, na Idade Média, a leitura e a escrita eram exclusivas da nobreza ou da Igreja Católica. Nessa época, os livros ficavam confinados e não eram acessíveis à maioria das pessoas. Naquela época havia maior acesso à leitura por parte das pessoas que faziam parte da vida religiosa. A crença era a de que a educação voltada para o espiritual seria neutra. Ainda assim, era comum a censura de livros, pois representavam um conhecimento diferente e poderiam ser perigosos. Nesse contexto, a escrita passou a ser símbolo sagrado, mas o cidadão deveria apenas ouvir e assimilar, e não interpretar o que era lido (SILVA, 2006).

No Brasil, no início do século XVIII, por meio de reformas educacionais, a Igreja Católica perdeu o poder educacional, passando este para as mãos do Estado. Com a expansão industrial, no século XIX, houve a necessidade de migração de pessoas do campo para a cidade, com o objetivo de atender à demanda por mão de obra. Essas pessoas possuíam pouca qualificação e tinham dificuldade na comunicação oral. Contudo, atendiam as necessidades do momento. Logo, com o desenvolvimento das indústrias, novas exigências foram surgindo no mercado de trabalho, sendo preciso ampliar as formas de comunicação e melhorar a qualificação da mão de obra, o que contribuiu para transformar o cenário social.

É importante destacar que nesse contexto:

[...] o novo estilo de leitura mostrava muitas características que o distinguiam das práticas tradicionais: a ampliada mobilidade do leitor diante dos textos mais numerosos e menos duráveis; a individualização da leitura quando, em essência, ela se torna um ato individual e silencioso tendo lugar em ambiente privado; a religião sendo desligada da leitura, que perde sua carga de sacralidade. Uma relação comunitária e respeitosa com o livro, constituída de reverência e obediência, deu lugar a uma forma de ler mais livre, mais casual e mais crítica (CHARTIER, 2009, p. 143-144).

Ainda no século XIX, acompanhando o crescimento das indústrias, a burguesia impôs seu projeto de escola, buscando efeitos rápidos e de baixo custo, com o objetivo de preparar o trabalhador para decodificar os símbolos para o desempenho da função no trabalho. Nesse cenário surgiram as primeiras escolas

públicas. Foucambert (1994, p. 107) esclarece que “a expansão industrial supunha que os meios de acesso à escrita fossem rapidamente enxertados em indivíduos”.

Destaca-se que as reformas educacionais realizadas nesse período deixaram marcas que se fazem presente até os dias de hoje; em especial, um modelo de ensino voltado para o Estado e seus interesses. Isso porque, o objetivo era o de

Criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizar uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa (PILLETI, 1992, p. 36).

No século XIX, a educação toma corpo, e a leitura mostra-se instrumento do desenvolvimento educacional, não estando restrita apenas ao espaço escolar, mas atendendo a processos sociais bastante amplos, envolvendo fatores sócio-históricos da aquisição da língua. Sobre isso, Zilberman (2001, p. 55) pontua que “[...] o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”.

Foucambert (1994) fala sobre a função social da leitura desde o século XIX. Para o autor, essa prática social depende de cada contexto histórico e do objetivo que a escola atende no espaço e no tempo, uma vez que

Não há qualquer acontecimento que possa ser compreendido isoladamente da realidade social, considerada em sua extensão e duração. As relações dos indivíduos com a língua escrita não fogem a essa regra: para discernir o que hoje está em jogo quando se trata da leitura, seria absolutamente insuficiente limitar-se a considerações tecnicistas centradas na escola (FOUCAMBERT, 1994, p. 106).

Portanto, pode-se afirmar que as intencionalidades de cada política pública estão relacionadas com os sentidos e objetivos que atendem às necessidades de determinado momento histórico. Para Zilberman (2001), a ideologia capitalista condiciona o processo educacional, o que pode ser visto nos livros, nas informações, no lazer e no distanciando das pessoas do bem comum.

A associação entre leitura e *status* elitista foi construída historicamente, firmando a seleção implícita de leitores. Para Silva (1995, p. 27), “devemos entender que a elitização do livro não ocorre ao acaso – ela é parte de uma política que

intencionalmente quer manter o povo na ignorância e na alienação”. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2016, p. 58) assevera que “os membros da população, marginalizados da cultura letrada, tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”.

A legitimação da divisão de classes, que perpetua as necessidades de manutenção do capitalismo, baseia-se na ignorância dos fatos e na incapacidade de luta pelo seu contrário. Zilberman (s. d.), em seu ensaio “A Leitura no Brasil: suas histórias e suas instituições”, traz uma reflexão em torno dessa problemática:

O enigma talvez se resuma a uma única pergunta: como lidar com as camadas populares? Alfabetizá-las é adequá-las à sociedade burguesa, proporcionando a essa última mão-de-obra qualificada? Ou é prepará-la para se defender no mundo moderno, industrializado, globalizado e complexo, de difícil enquadramento? Ou é conscientizá-la, para que entenda sua situação de exploração e miséria, levando-a a virar a mesa? (ZILBERMAN, s. d., p. 8).

Com base nos questionamentos de Zilberman, fica claro que o incentivo ao hábito de leitura – além do cumprimento da matriz curricular – pode consistir em possibilidade de transformação social. Ao mesmo tempo em que se prepara para o trabalho, pode-se alimentar as capacidades de questionamento, a insatisfação e a capacidade de luta pelos direitos.

Segundo Martins (1994), a leitura não é um simples aprendizado. Essa prática auxilia o indivíduo a conquistar a autonomia, a adquirir outros conhecimentos e informações e utilizá-los em seu dia a dia. Foucambert (1994, p. 110) afirma que “a leitura é um privilégio social”. Como explica Martins (1994, p. 23):

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1994, p. 23).

Partindo desse pressuposto, Brito (2011) assevera que, no século XXI, acompanhando a revolução tecnológica e digital, a reestruturação produtiva do capital e os processos de globalização, a educação – como consequência, a leitura – necessita de atualizações para acompanhar as exigências sociais. Essas exigências implicam mudanças no processo ensino-aprendizagem, de modo que o ensino formal acompanhe o processo de digitalização e desenvolvimento da sociedade.

Ainda de acordo com Brito (2011, p. 22), “a revolução tecnológica impõe aos trabalhadores o domínio de conhecimentos que vão além do simples e repetitivo fazer cotidiano”. Dessa forma, a “[...] realidade impulsiona um processo crescente de exigências de maiores patamares educacionais da força de trabalho, com acréscimo de atributos abstratos complexos no saber do trabalhador” (BRITO, 2011, p. 151). Portanto, a escola precisa se adequar às mudanças e às exigências do mercado capitalista.

Segundo Bruno (1996 apud BRITO, 2011, p. 22), alguns atributos vêm sendo exigidos desde a Terceira Revolução Industrial, quais sejam:

Escolaridade crescente, com no mínimo Ensino Médio; conhecimentos tácitos; capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; capacidade de comunicação; habilidade manual que permita a utilização eficiente de equipamentos e instrumentos de trabalho de alta precisão técnica; capacidade de inovação no âmbito da(s) atividade(s) desempenhada(s); capacidade de conhecimento por simbolização de selecionar e relacionar informações; capacidade de assimilação de códigos e normas disciplinares e comportamentais, articulando, ainda, aspectos de personalidade e atributos relativos à condição étnico-cultural, de gênero e gene racional.

Diante dessas exigências, observa-se que a escola pública brasileira vem atendendo às exigências ideológicas da sociedade capitalista. Lois (2010, p. 19), ao se referir à prática da leitura, argumenta que, “se a prática da leitura não está incorporada, o desenvolvimento da cidadania também fica comprometido”.

As instituições escolares precisam ser vistas como as principais construtoras de capital cultural e do gosto pela leitura. “Se não se lê, não se pode aumentar o repertório crítico. Sem a crítica, o poder de julgamento fica limitado e a capacidade de intervenção e inserção cultural, também” (LOIS, 2010, p. 19).

A formação educacional, enquanto fator social, pode ser percebida como uma promessa de busca pela capacitação do trabalhador que lê minimamente (atendendo às necessidades) e contextualizada ao cenário de conhecimentos complexos, com interesses no desenvolvimento de saberes/competências que acompanham a evolução do mercado capitalista³.

Segundo Lois (2010), a leitura é sempre tratada como um dever e precede uma tarefa, ou seja, não existe leitura prazerosa na escola, o que diminui, muitas vezes, o interesse por essa prática, uma vez que ocorre para cumprimento das burocracias curriculares. Diante disso, “é preciso tornar os livros objetos conhecidos, apresentá-los, aproximá-los das pessoas, colocá-los perto de seu local de trabalho, de suas vidas [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 16), conferindo à leitura o seu devido valor.

Desde a reforma do Ensino Médio propedêutico, com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942 (Decreto n.º 4.073), em que o ensino profissional passou a compor o sistema educacional, com a possibilidade de escolha entre a preparação para o trabalho (ensino técnico profissionalizante e formação de mão de obra simples) e a continuidade dos estudos (formação de mão de obra mais complexa), pouca coisa se modificou no cenário educacional brasileiro. Para Kuenzer (1997, p. 79), “o setor produtivo continua usando a escola como agência de pré-seleção, pretensamente de ‘competências’, mas, na realidade de classe, uma vez que os que têm sucesso na escola, são os melhores que se ajustam ao padrão”.

³ Com relação à expressão mercado capitalista, Harvey (2008, p. 107) o descreve conforme o pensamento de Marx, para quem esse mercado atua mediante processos sociais que agem no capitalismo, caracterizando-se por promover o individualismo, a alienação, a fragmentação a efemeridade, a inovação, a destruição criativa, o desenvolvimento especulativo, mudanças imprevisíveis nos métodos de produção e consumo (desejos e necessidades), mudança da experiência do espaço e do tempo, bem como uma dinâmica de mudança social impedida pela crise. Se essas condições de modernização capitalista formam o contexto material a partir do qual pensadores e produtores culturais modernos e pós-modernos forjam suas sensibilidades, princípios e práticas estéticas, parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma mudança fundamental na condição social. A ascensão do pós-modernismo ou representa um afastamento (se assim podemos chamar) de modos de pensar sobre o que pode ou deve ser feito com relação a essa condição social, ou reflete uma mudança de operação do capitalismo em nossos dias.

Posto isso, nota-se que a escola vem servindo à sociedade como agência formadora de meros decodificadores/leitores dentro das profissões.

Contudo, ao se pensar no papel social da leitura na contemporaneidade, verifica-se que o desenvolvimento e a formação de leitores capazes de analisar, refletir, questionar e contribuir para a criticidade, fica a cargo da escola. Como bem pontua Bourdieu (2007), o ser humano como ser cultural se desenvolve de acordo com a história socialmente construída/herdada, o que pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade.

1.2.1 O papel do leitor na sociedade

Uma vez que a leitura impulsiona processos de formação, é possível afirmar que essa prática tem um lugar privilegiado no enriquecimento cultural. “Com efeito, a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem” (SAVIANI, 2016, p. 59). Neste sentido, é imprescindível que pais e professores, enquanto formadores diretos dos sujeitos sociais, sejam leitores e impulsionadores desse hábito. Devem atuar na contramão da cultura massificada, de fácil acesso pelos meios tecnológicos, promovendo aos cidadãos o direito e o desejo pela leitura, pois esta consiste em ferramenta privilegiada de diversidade cultural, que leva a reflexões necessárias ao desenvolvimento mais consciente.

O leitor como “produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade” (ZILBERMAN, 2001, p. 6) precisa do contato com a leitura, de modo que seja seduzido e motivado a esse exercício de significação. Isso porque, a dimensão cultural da leitura tem um papel importante no âmbito da reflexão crítica, permitindo ao leitor ter autonomia e agir na construção ou desconstrução de padrões na sociedade. Sob esse enfoque, o leitor tem, na leitura, um suporte dialógico em que a significação textual se dá. Dessa forma, a leitura promove:

Vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. [...] Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto.

Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto (ORLANDI, 1988, p. 59).

A pluralidade de interpretações é observada por Eco (1986, p. 35), ao afirmar que o texto é um “mecanismo preguiçoso”, pois seu significado depende do leitor e de sua interpretação, com base em uma “cadeia de artifícios de expressão”. O autor assevera que cada texto prevê um “leitor-modelo”, que talvez não seja o mesmo que o receba, haja vista que cada leitura apresenta “um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1986, p. 45).

Dessa maneira, o sentido do texto se dá a partir dos receptores, que, conforme as experiências e linguagens, podem atribuir ao que está escrito múltiplas interpretações. Chartier e Bourdieu (2011, p. 239) ponderam que se pode “estabelecer relações entre um produto e as características sociais dos consumidores (quanto mais se sobe na hierarquia social, mais se consomem bens situados num nível elevado na hierarquia de bens, etc.)”. Silva (2005, p. 95) defende o ato de ler “como experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto”. Assim, é possível ao leitor:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...] ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2005, p. 45)

Sendo a leitura a base de formação nas instituições educacionais, o acesso a essa prática tem impactos na vida do leitor e na sociedade. A partir do domínio da leitura, o leitor pode se ver como sujeito intelectual, político, histórico, social e cultural. Desse modo, faz-se necessário o fortalecimento das instituições de ensino, de forma que consigam promover o hábito da leitura, e que o leitor consiga carregar esse hábito por toda a vida.

E mais, a leitura pode assumir a função de gerar reflexões, de promover críticas e renovar padrões sociais, transformando a própria sociedade em cadeia de transmissão. As concepções de leitura e leitor são reveladas por meio da relevância dessa prática entre os grupos sociais. Neste sentido,

Políticas de leitura não deixam de valorizar a leitura como ideia; mas seu sucesso depende de a leitura ser igualmente prezada enquanto negócio. Um importante ramo da sociedade capitalista é constituído pela indústria de livros, para não se falar das fábricas dos maquinários para impressão, nem do hoje importante segmento dado pela produção de hardwares, softwares e periféricos que fazem a alegria das feiras de informática. Não ler é ficar de fora desse mundo, o que talvez signifique ficar de fora do mundo (ZILBERMAN, 2001, p. 3).

A interação estabelecida entre o leitor e o que se lê é que define o caráter da formação, a contribuição para a humanização, a formação reflexiva e analítica, construindo subjetividades por meio do contato com outras subjetividades diferentes. É importante ressaltar que o valor atribuído à leitura depende das diferenças de classes, cabendo à escola e à família contraporem a ideia naturalizada entre as classes marginalizadas.

[...] enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida (SOARES, 1988, p. 21).

A referida autora reafirma os sentidos que a leitura pode ter entre as diferentes classes sociais, sendo que a intencionalidade varia de acordo com a necessidade dos agentes e a forma como enxergam o mundo.

Assim, a formação do leitor, a partir da constituição de seu capital cultural, encontra entraves na própria dinâmica da realidade social. Assim sendo, deve-se ter em mente que, diante de um livro,

[...] existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe (CHARTIER; BOURDIEU, 2011, p. 237).

A falta de capital cultural evidencia que o *habitus*, como estrutura estruturante, quando distante do objeto, dificulta a sua abstração e a formação da competência leitora. Da mesma forma, a desigualdade social, intimamente ligada a diferentes necessidades e interesses, provoca tal desajuste.

Ao se tratar de leitura literária, há uma distância entre os agentes, cujos *habitus* não proporcionam a apreciação/construção desse capital. Segundo Eco

(1986, p. 56), a completude de um texto qualquer ocorre mediante a leitura, a interpretação e a interação entre leitor e texto, sendo que “um texto é emitido para que alguém o atualize mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente”.

A razão do texto é o leitor. Mesmo que se encontre de forma desajustada à realidade social, “um texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 1986, p. 55). A ligação entre o leitor e o texto se dá bem antes de seu encontro, pois o autor escreve para o leitor e com a intenção/preocupação em alcançá-lo de alguma forma. Portanto, “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro” (ECO, 1986, p. 57). Percebe-se, nas palavras de Eco, que existem textos para todos os gostos e todas as necessidades. Assim sendo, o leitor e seus motivadores precisam compreender a realidade para formar o gosto pela leitura, dado que “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa” (ECO, 1986, p. 56).

Cada texto, de acordo Eco (1986), prevê um leitor-modelo, que não equivale ao destinatário real. Deve-se, dessa forma, transcender o efeito prazeroso da leitura, de modo a provocar a capacidade investigativa, interpretativa, além do reconhecimento do leitor enquanto ser social e histórico, capaz de transformar a própria realidade. Nesse contexto, “o Leitor-Modelo é um conjunto de condições de felicidade textualmente estabelecidas que devam ser satisfeitas a fim de que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1986, p. 65).

O caráter transformador da leitura manifesta-se a partir da interação que o leitor estabelece com o texto. Entretanto, a ação formadora do leitor não é espontânea, mas decorre da materialidade de sua linguagem e da capacidade de estabelecer relações com experiências de leituras anteriores e experiências de vida.

1.2.2 A Democratização da Leitura

O surgimento da escola se confunde com o da leitura. Conforme Zilberman (1985, p. 11), “as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita a segunda”. Essa relação é praticamente indissociável. No século XVIII, a sociedade

se “valeu da leitura para sua expansão” (ZILBERMAN, 1985, p. 11), evolução e desenvolvimento cultural, por meio de oportunidades de acesso ao saber.

E, enfim, desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber [...] de um lado da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundem os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, e, de outro, o fato advém da ampliação do sistema escolar que, começando sua tarefa pela alfabetização, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que não mais se transmite através dos códigos oral e visual, mas por intermédio da escrita (ZILBERMAN, 1985, p. 12).

A democratização da leitura ainda ocorre de forma precária em todo o país. Sabe-se que existem diversos programas de leitura, mas não há equidade nesse sentido. No Brasil, o acesso à escolarização, no Período Colonial, destinou-se às camadas de maior poder aquisitivo. Aos pobres, índios, escravos e mestiços estavam reservados apenas os trabalhos braçais. “Com esse estilo de educação elitizada, pode-se afirmar que educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira, inaugurando o binômio que marcaria, até os dias atuais, o elitismo de um lado e a exclusão do outro” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 44).

Não obstante, a realidade atual, no que diz respeito ao acesso à leitura, está reservada a uma pequena parcela da população, pois não há uma verdadeira equidade. Neste sentido, observa-se que a democratização da leitura ainda consiste em algo desafiador, seja em virtude da necessidade do aumento de políticas públicas de fomento à leitura e do exercício da cidadania, seja pela importância da informação ou, ainda, da melhoria da aprendizagem. As desigualdades sociais são bastante evidentes, tornando natural e contingente essa realidade. Nesse aspecto, o ambiente escolar consiste em um dos principais espaços de minimização das limitações e da exclusão social.

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram à trama ficcional (ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Mesmo não sendo atribuição somente escolar, Zilberman (1985, p. 7) afirma que “a leitura, se estimulada e exercida com maior atenção pelos professores intervém em todos os setores intelectuais [...]”. Nesta perspectiva, a família, bem

como a sociedade, também é responsável pela formação, manutenção e desescolarização⁴ do gosto pela leitura. Quando os segmentos sociais em torno do agente são favoráveis à inculcação do hábito de ler, este se torna prazeroso e contínuo.

É importante salientar que o incentivo à leitura é um processo gradual, e que parte desse incentivo se deve, de fato, à escola. Contudo, entende-se que, para minimizar a diferença social que permeia o ambiente escolar, os agentes educacionais⁵ precisam compreender o processo educacional como realmente ele é, e evitar que seja um reforço para as diferenças sociais. Como ensina Cândido (1995, p. 173), “o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela”. Dessa forma, a leitura tem importância se for necessária e útil aos usuários.

A leitura, para além de uma atividade/dever escolar, requer um trabalho que supere a escolarização e seja uma proposta significativa para o desenvolvimento consciente; “mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação”, podendo promover a autonomia, a criticidade e o desvelar da realidade (SILVA, 1995, p. 49).

O significado do termo democratização, de acordo com o dicionário *on-line* de língua portuguesa, “é o mesmo que tornar acessível a todas as classes; popularizar [...]”. Dessa forma, quando se fala em democratização da leitura, a ideia é a de contemplar todas as classes sociais, dentro e fora do ambiente escolar, desescolarizando-a, principalmente.

Entendendo a dificuldade de priorização e concretização desse ato, Silva (1995, p. 27) pondera que “devemos entender que a elitização do livro não ocorre por acaso – ela é parte de uma política que intencionalmente quer manter o povo na ignorância e na alienação de modo que a manipulação ocorra sem conflitos e sem contestações”. Mesmo com o surgimento de diversas políticas de fomento à leitura, o seu espaço reduzido dentro do currículo dificulta a expansão dessa prática.

A família poderia consistir no pilar de sustentação da formação de leitores. Porém, na realidade, essa expectativa, principalmente quando se refere à escola

4 O termo desescolarização empregado neste estudo parte do contexto em que, Ivan Illich, autor de uma série de críticas às instituições da cultura moderna, escreve sobre educação no livro “Sociedade sem escolas” e faz referências à desescolarização em diversas partes de seu discurso.

5 A função de agente educacional é exercida por profissionais que atuam na Secretaria, na Biblioteca e no Laboratório de Informática do estabelecimento de ensino.

pública brasileira, é cada vez mais difícil ou nula, distanciando, assim, o aluno da aquisição desse tipo de capital cultural.

Para Silva (1995, p. 50), “a presença de leitores críticos, sem dúvida, incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado”. Partindo desse pressuposto, pode-se apontar como relevante para o desenvolvimento social o papel da leitura no âmbito escolar e na sociedade como um todo.

Conforme Mendonça (2000), a leitura, enquanto instrumento para o exercício da cidadania, promove o melhor domínio da língua e, principalmente, melhora o pensamento, em função da aquisição de conhecimentos. Neste sentido, a adoção de políticas públicas e a elaboração de projetos educacionais que incentivem e promovam o alcance da leitura a todos os cidadãos devem ser encarados como direitos substancialmente democráticos.

Salienta-se que a desigualdade social não está restrita apenas ao capital financeiro; é percebida também no acesso à leitura, que se dá de forma desigual, o que leva o capital cultural a ter aquisição desigual. Desse modo, o gosto pela leitura, bem como a possibilidade de acesso democrático a ela, foge ao alcance de muitos, como assevera Mendonça (2000, p. 36):

Mas, se vivemos em uma sociedade desigual, do ponto de vista da divisão de bens, de rendas e de lucros, não é de estranhar que o acesso à leitura seja também desigual em suas oportunidades, fazendo com que os bens culturais tenham uma partilha desigual. Assim, a possibilidade de aquisição da habilidade e o acesso a uma das vias que conduzem à democracia – o direito à leitura – não estão ao alcance de todos, nem mesmo dos que foram alfabetizados.

A leitura, sendo fator de diferenciação social, tem sua marca registrada na história brasileira. A crise educacional, bem como da leitura, é notória, tornando-se muito mais evidente quando são analisados os resultados de avaliações que medem o nível da aprendizagem dos estudantes. Cientes desse problema, os governantes brasileiros têm lançado diversos programas, ao longo dos anos, visando à melhoria nos índices de leitura entre os jovens. Nesse contexto, a tarefa de acrescentar capital cultural aos currículos fica a cargo das escolas, especificamente dos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa, por mais que seja de

conhecimento que todos devem abraçar a causa. Como ratifica os PCNs, “a leitura é uma atividade transdisciplinar e que, portanto, deve ser exercitada em todas as disciplinas do currículo básico” (BRASIL, 2018, n. p.); e mais, em toda a sociedade.

No ano de 2017, por meio do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, todos os Programas do Livro foram unificados, substituindo os programas anteriores. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pela FAE e pelo PNBE, foram consolidadas em um único programa, o PNLD.

Houve, também, a criação do PNLD na versão chamada de “PNLD Literário”. Um dos objetivos do PNLD Literário é o de ampliar e melhorar a distribuição de obras literárias às escolas públicas brasileiras. Portanto, cumpre papel relevante na luta pela democratização da leitura. O Decreto do Programa apresenta os seguintes objetivos, conforme artigo 2º:

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

Assim, a atual política pública de leitura brasileira ampara-se no PNLD Literário, que é voltado para a seleção de obras literárias pelas escolas. Iniciou-se, em 2018, com obras literárias em língua portuguesa para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para o Ensino Médio, disponibiliza obras em língua portuguesa e em língua inglesa. A segunda edição do programa, em 2020, atendeu aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), trazendo obras em língua portuguesa e língua inglesa. O trecho a seguir faz parte do guia de escolha dos livros:

[...] espera-se que as resenhas possam contribuir para debates e reflexões nas escolas e privilegiem escolhas que considerem os contextos, as singularidades e os participantes desse processo, oportunizando também a inclusão de novas obras no acervo literário das escolas. Por fim, ressaltamos que você, professor (a), não pode perder de vista os seus saberes docentes, o conhecimento sobre sua(s) turma(s) e, principalmente, o seu papel como mediador (a) de leitura para potencializar, entre seus (uas)

alunos (as) a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas de nossos (as) jovens leitores (as) (BRASIL, 2020d, n. p.).

Um dado relevante e que merece destaque diz respeito ao fato de que professores têm, de certa forma, a “liberdade” para escolher os livros por meio de plataforma digital. Essa escolha é direcionada, uma vez que as obras estão pré-selecionadas (escolha entre os escolhidos), com resenha ou obra integral para análise dos acervos a serem escolhidos pela escola. Além disso, podem escolher dois livros para cada aluno utilizar (individualmente) durante o ano letivo. Os livros destinados aos estudantes são cedidos e deverão ser devolvidos ao final de cada ano letivo, para serem utilizados pela próxima turma, pois possuem um ciclo de atendimento de quatro anos.

Entende-se que a diversidade social deve ser observada e levada em consideração para que as escolhas contemplem as necessidades e a realidade dos estudantes. Isso significa que as obras escolhidas devem fazer parte da construção do leitor enquanto ser social, contribuindo para a ampliação do capital cultural do sujeito. Neste sentido, a escola e o professor devem compreender que

[...] a formação do gosto pela leitura depende do conjunto de interações, do circuito educativo em torno dos livros, sendo que todas as pessoas envolvidas no processo (incluindo bibliotecários, professores, pais, etc.) precisam conhecer os referenciais pretendidos pelas obras, precisam sentir a beleza da palavra literária, precisam viver – na prática – o prazer da leitura (SILVA, 1995, p. 95).

É com base nessa perspectiva que a leitura ganha espaço e se torna presente no cotidiano do aluno, possibilitando a formação do hábito de ler. Cândido (1995, p. 177), ao se referir à leitura literária, afirma que “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo”. Para ele, a literatura deveria ser considerada um direito básico do ser humano.

Por meio do aporte teórico de Bourdieu (2007), analisa-se, a seguir, a importância de referências sociais na formação do *habitus* leitor e no desenvolvimento do capital cultural, a partir de conhecimentos propiciados pela escola.

1.3 A FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA A PARTIR DOS CONCEITOS DE *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL, DE PIERRE BOURDIEU

A teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2022) é aqui convocada para fundamentar a ideia de desenvolvimento do “gosto” pela leitura como capital cultural e estratégia de distinção social. Para isso, toma-se como base os conceitos de *habitus* e capital cultural. Bourdieu (1983, 2004, 2007, 2018) faz uma leitura da realidade social e das relações sociais considerando o paradigma da dominação, isto é, a disputa de classes, em que dominados e dominantes disputam os espaços dentro dos campos. Para ele, o campo econômico é importante no processo de hierarquização das classes, mas não é o único responsável pela desigualdade social. O campo econômico é determinante, segundo Marx. Bourdieu se apropria dessa ideia, mas avança, trazendo outros elementos (capitais) que, segundo ele, são importantes na diferenciação da realidade e na hierarquização social, tais como o capital social e o capital cultural.

Esse sociólogo analisa a sociedade, a fim de compreender os mecanismos de legitimação dos arbitrários culturais, trabalhando com a noção do sentido atribuído. Além disso, analisa a sociedade em termos de classificação, poder e prestígio. Para esse sociólogo, os sujeitos se classificam e desclassificam dentro do espaço social, a partir da estrutura e do volume dos capitais, principalmente o econômico e o cultural.

A sua obra intitulada “A sociologia”, fruto de pesquisas de longos anos e formada por uma coletânea de textos, organizados por Renato Ortiz (1983), percorre um caminho teórico em que é importante analisar os conceitos apresentados. No segundo texto da obra, “Esboço de uma Teoria da Prática”, na seção “Estrutura, *habitus* e práticas”, o *habitus* está conceituado da seguinte forma:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio

expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Bourdieu apresenta *habitus* como um sistema de disposições duráveis que geram e estruturam práticas e representações. Essas práticas podem ser reguladas e regulares sem, contudo, haver regras ou um regente produzindo uma ação intencional. Partindo desse pressuposto, Souza (2016) interpreta o *habitus* como resultado de diferentes modos de engendramento e de condições de existência. Neste sentido, as estruturas formadas socialmente dão origem a outras estruturas, o que vai depender da situação em que são solicitadas nas experiências do indivíduo. Nesta perspectiva, afirma o autor:

Assim, em razão do efeito de histerese que está necessariamente implicado na lógica da constituição do *habitus*, as práticas se expõem sempre a receber sanções negativas, portanto um 'reforço secundário negativo', quando o meio com o qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas. Compreendemos, na mesma lógica, que os conflitos de geração opõem não classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes modos de engendramento, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável e do certo, fazem alguns indivíduos sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente (BOURDIEU, 1983, p. 64).

Pode-se refletir sobre *habitus* diversos como um mecanismo de mediação entre os agentes na sociedade. Em suma, o *habitus* poderá predispor os agentes a agirem a partir de sua estrutura, gerando respostas comuns a inclinação, tendência ou propensão. Assim, o indivíduo poderá agir de acordo com uma matriz de experiências, não de forma determinada, mas conforme a estrutura social. Além disso, o autor aponta o *habitus* como um mecanismo de mediação entre indivíduos e classes:

O *habitus* é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, 'sensatas', 'razoáveis' e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas a outras práticas e estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas (BOURDIEU, 1983, p. 73).

Para Souza (2016), na perspectiva bourdiana, os indivíduos são sociais aproximados ou distanciados conjunturalmente pelo *habitus* que vestem em seus hábitos. Porém, as condutas que engendram o *habitus* podem ser manipuladas de forma simbólica, estratégica, pelo dominante ou pelo dominado, o que seria mais complexo. Sendo assim, mesmo que o *habitus* seja formado socialmente, não se pode considerar que as ações estão predeterminadas, pois é subjetivamente indefinida a forma de ação/reação de cada indivíduo.

Habitus não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002, p. 61).

A leitura que Setton faz de *habitus* possibilita a compreensão de que os agentes não são predeterminados, mas podem sofrer influências de seu *habitus*, o que coaduna com a perspectiva bourdiana, em que esse conceito consiste em uma espécie de “segunda pele”, de forma a constituir uma identidade social, não como destino, mas como uma matriz estrutural e estruturante de ações.

Os indivíduos ‘vestem’ os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social com todas as disposições que são marcas da *posição social* e da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas (no espaço físico, que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para ‘guardar suas distâncias’ ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil para o dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando ‘deixar-se levar’, ‘familiarizar-se’, ‘guardando seu lugar’, ‘evitando permitir-se...’, ‘tomar liberdade de...’, enfim, ‘ficando em seu lugar’ (BOURDIEU, 1983, p. 75).

“Escritos de Educação” (2007), outra obra de Bourdieu, apresenta uma seleção de textos organizados por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Nessa coletânea, são abordados conceitos e análises referentes a pesquisas educacionais. No quarto capítulo, “Os três estados do capital cultural”, Bourdieu explica que:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o

'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe (BOURDIEU, 2007, p. 73).

Com essa primeira noção de capital cultural, Bourdieu (2007, p. 73) rompe com a ideia de que o sucesso ou fracasso escolar estaria ligado a investimentos em educação ou a uma disposição inata do indivíduo. Para ele, o fator mais importante para o desenvolvimento educacional é "a transmissão doméstica do capital cultural". Essa transmissão consiste em um princípio de diferenciação quase tão poderoso quanto o capital econômico, que atrela as ideias de investimento cultural e intelectual e a manutenção de relações sociais positivas.

Segundo o autor, o capital cultural pode existir de três formas ou estados, a saber: incorporado, objetivado e institucionalizado.

A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]. O capital cultural é um ter que se tornou ser [...] parte integrante da 'pessoa', um *habitus* (BOURDIEU, 2007, p. 74-75).

O capital incorporado consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento (BOURDIEU, 2007). Esse capital orienta a maneira de ver o mundo e, nele, suas próprias ações. Neste sentido, o capital cultural pode ser explicado como uma cultura, em uma sociedade dividida em classes, que se transforma em uma espécie de moeda utilizada pelas classes dominantes para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em instrumento de dominação e, além disso, as classes dominantes impõem às classes dominadas a sua própria cultura, dando-lhe um valor legítimo (arbitrário cultural dominante).

Dentro da escola, a cultura dominante continua sendo transmitida como tal, favorecendo alguns em detrimento de outros. Os desfavorecidos são aqueles alunos que não têm acesso ao capital cultural (livros, atividades concretas, lugares e/ou informações) que a classe dominante tem acesso.

Percebe-se que o desenvolvimento do hábito e o "gosto" pelos estudos está intimamente relacionado a esse capital cultural, construído/herdado socialmente; em especial, pela família. Assim, quando a família se envolve com atividades intelectuais e valoriza a aprendizagem, mais chances seus agentes têm de acumularem esse tipo de capital.

O capital cultural objetivado, por sua vez, trata-se da propriedade da pessoa (por exemplo, uma obra de arte, coleção de livros, etc.), que pode ser adquirida para obter lucro econômico e transmitir, simbolicamente, a posse de capital cultural. Na escola, as diferenças são enfatizadas com a predominância do capital cultural legítimo.

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos, etc., é transmissível em sua materialidade (BOURDIEU, 2007, p. 77).

Bourdieu (2007, p. 78-79) afirma que “a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte”. Assim sendo, o capital cultural institucionalizado compreende o reconhecimento formal de uma instituição do capital cultural de uma pessoa, geralmente credenciais acadêmicas ou qualificações profissionais.

1.3.1 O ensino médio público e algumas considerações acerca do capital cultural e do *habitus*

Considerando o recorte teórico em Bourdieu (2007), na forma de apropriação de alguns conceitos, mesmo que sua pesquisa se refira à realidade francesa, percebe-se que há semelhança ao comparar com a realidade das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, o emprego dos conceitos de capital cultural e *habitus* no campo educacional permite indagar sobre as dificuldades de formação de um leitor, quando são delineadas as estruturas estruturantes dos agentes envolvidos no processo educacional.

A escola, conforme Bourdieu (2007, 2018), utiliza os mecanismos de legitimação dos arbitrários culturais (representantes de uma cultura dominante) e estes são aceitos sem questionamentos sobre sua validade, por meio de uma dominação simbólica, que ocorre, na maioria das vezes, de forma velada. Os agentes sociais produzem essa legitimidade para fazer com que sejam reconhecidos a competência, o *status* e o poder que detêm.

Com objetivo de desvelar os mecanismos de dominação que perpassam o ambiente educacional, utiliza-se o arcabouço teórico de Bourdieu, buscando, por meio de sua forma de enxergar a sociedade, relacionar conceitos desse autor com o objeto de pesquisa, em uma perspectiva dialética da realidade educacional, mais especificamente do Ensino Médio.

Para Bourdieu (2018, p. 77), “o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser”. Portanto, a forma como a sociedade se reproduz depende das circunstâncias estabelecidas no campo, pois “ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então de como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros” (BOURDIEU, 2018, p. 77). Neste sentido, “em vez de o sistema educacional bloquear o acesso de atores de origens não tradicionais, esses próprios se afastam do sistema” (BOURDIEU, 2018, p. 77), pois, ao se depararem com diferenças em seu *habitus* – na maioria das vezes, devido à falta de capital cultural – enxergam a escola como uma realidade distante; por conseguinte, difícil de ser alcançada.

Bourdieu mostra como o *habitus* pode interferir nos processos sociais:

São nossas condições materiais de existência que geram nossas experiências inumeráveis de possibilidades e impossibilidades, de resultados prováveis e improváveis, que por sua vez moldam nosso senso inconsciente do possível, provável e, crucialmente, desejável para nós (BOURDIEU, 2018, p. 85).

As experiências vividas são estruturas formadas socialmente, e possibilitam estruturações mentais que configuram os prováveis caminhos de um agente. Sobre isso, Bourdieu (2018, p. 87) declara que “a socialização primária na família é altamente formadora”. Segundo ele, o sucesso ou fracasso escolar pode ser, em certa medida, vinculado ao contexto socioeconômico dos estudantes e à eficácia social das instituições de ensino, pois família e escola são os dois principais agentes da formação do *habitus*.

Destarte, as características desenvolvidas pelas pessoas podem ter influências de seu *habitus*, e este é formado socialmente, enquanto forma outros agentes. Isso significa que quanto mais vivências voltadas para a educação, a leitura e a criticidade, maior será a possibilidade do desenvolvimento dessas características.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2007, p. 46).

Bourdieu argumenta que o capital cultural transmitido por meio da educação informal, principalmente no círculo familiar, está condicionado à condição social, ao valor atribuído ao estudo e às qualificações intelectuais adquiridas. Outros elementos do capital cultural são constituídos na trajetória escolar ou no seu círculo social, podendo ser o capital objetivado no contato com obras de arte, leituras, livros e objetos, memória do grupo, mediações culturais, dentre outros; e o capital institucionalizado, por meio de instituições escolares que sancionam diplomas e os investimentos em qualificações intelectuais.

O capital cultural é o que tem maior importância no campo educacional, local onde são travadas batalhas e acontecem disputas, em que a escola impõe a cultura dominante, valendo-se, de maneira sutil, da violência simbólica. Isso porque, as avaliações em forma de julgamentos antecedem a avaliação formal. Esses são mecanismos dissimulados dentro da escola, principalmente quando o capital cultural trazido pelo estudante se difere do capital da cultura dominante. Neste sentido, o autor assevera que o sistema de ensino:

É um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. [...] Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes sociais (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Embora a escola seja vista como um instrumento de manutenção da sociedade, Bourdieu (2007) considera que essa instituição inverte o próprio papel que deveria desempenhar, de forma que sua função de transmissora de cultura e de instituição fundamental para o desenvolvimento social e humano é assimilada sem questionamento pela sociedade em geral. Isso evidencia que há ideologias por trás do sistema educacional, e “[...] servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais” (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Ainda conforme o autor, o sistema de ensino perpetua as diferenças entre as classes sociais e reforça as lutas de classes dentro da escola. Por exemplo, os estudantes que obtêm os melhores resultados nos exames fazem parte das classes mais altas, que dispõem, geralmente, de um capital cultural mais amplo. Além disso, o aluno de Ensino Médio de escola pública também mantém uma “translação global das distâncias” (BOURDIEU, 2007, p. 221), a exemplo do valor dos certificados escolares, sendo que aqueles que possuem maior capital cultural sobressaem e mantêm as diferenças sociais.

Portanto, o capital cultural consiste em “[...] um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes faces ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 41-42). Nesta lógica, o sistema escolar, como formador de capital cultural, privilegia as famílias com maior capital econômico e cultural, mantendo o sistema social de classes. Em outros termos, mantém-se a reprodução de desigualdades sociais e afirma-se a função da escola como “um fascínio cuja função principal é atestar e impor autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 123).

Sabe-se que a qualidade do ensino é determinada pelo desempenho dos estudantes. Em um contexto social de grande vulnerabilidade socioeconômica, os alunos do Ensino Médio das escolas públicas, obtêm a duras lutas o certificado que, sem o capital cultural, será apenas mais papel timbrado sem função no mercado de trabalho ou no Ensino Superior.

A Escola Pública nunca funcionou de fato como uma Escola Única em nenhuma sociedade capitalista. A Escola Única foi, antes, um Mito difundido pelo Estado burguês para estabilizar politicamente a sociedade capitalista. Pierre Bourdieu nos mostrou, nos seus trabalhos, que a Escola Pública, ao mesmo tempo em que se apresentava à sociedade como Escola Única, direcionava alunos de diferentes classes sociais para trajetórias escolares de tipo diverso. As classes superiores eram encaminhadas para a trajetória escolar longa (que incluía o ensino superior); e as classes inferiores eram relegadas à trajetória escolar curta (que abarcava, no máximo, o ensino técnico de nível médio) (SAES, 2010, p. 169).

Muitas vezes, a promessa de ascensão social feita pela escola não se realiza, pois, por natureza, essa instituição coopera para a reprodução social, sendo que, por meio dela, os alunos adquirem determinados conhecimentos que a sociedade considera importantes, isto é, os conhecimentos socialmente valorizados. Com base

nesses conhecimentos legítimos, a escola reproduz o conhecimento que corresponde ao capital cultural, e apenas um grupo seletivo terá condições de adquiri-lo (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A ausência de estímulos por meio desse tipo de capital prejudica os alunos que chegam ao Ensino Médio em escolas públicas. Assim, as lacunas de aprendizagem vão se acumulando, e as diferenças se evidenciam, tornando as chances de fracasso cada vez maiores.

No estado de Goiás, por exemplo, os alunos do Ensino Médio das escolas públicas são submetidos, anualmente, as avaliações que enfatizam qualidade, eficácia e eficiência, baseadas em padrões internacionais. Essas avaliações de larga escala são: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶ e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁷, as quais, segundo Freitas e Libâneo (2019, p. 99), “exercem a função de parâmetro para a definição do currículo, padronização das ações pedagógicas, mecanismo de controle da escola e do trabalho docente”, confirmando a assertiva de Bourdieu e Passeron (1992, p. 123), ao se referirem à ideia de imposição da autoridade pedagógica.

As avaliações meritocráticas apontam e selecionam os alunos que conseguem ter êxito na aprendizagem, e esses, geralmente, detêm um capital cultural. Além disso, apresentam as fragilidades e põem em evidência os alunos sem ou com baixo capital cultural, inculcando-lhes a responsabilidade pela dificuldade de aprendizagem.

Às escolas de Ensino Médio da rede pública do estado de Goiás é aplicada, em nível estadual, uma avaliação externa mediante um sistema próprio, o SAEGO (SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS, 2018). Esse sistema foi criado em 2011, com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Sobre esse tipo de avaliação, entende-se “[...] que os alunos são preparados para participar das avaliações para que as escolas obtenham números positivos nos resultados”

⁶ Em nível nacional, vigente desde 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao>.

⁷ O Pisa é uma metodologia internacional que avalia os sistemas de ensino em todo o mundo, medindo o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. O exame é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

(FREITAS; LIBÂNEO, 2019, p. 100). Ressalta-se que essa avaliação é feita de forma censitária, sendo que, no Ensino Médio, participam da avaliação os estudantes da 3ª série, e são avaliados nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

Em nível nacional, o SAEB, realizado desde 1990, passou por várias mudanças estruturais até chegar ao formato atual. Antes, a avaliação era aplicada a cada dois anos. A partir do ano de 2021, de acordo com a Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020, passou a ser anual e aplicada para todos os anos e séries, a partir do 2º do Ensino Fundamental. O objetivo é o de diagnosticar o ensino básico brasileira, oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas por meio dos resultados obtidos.

O Pisa, por seu turno, conforme consta no portal MEC/INEP, configura-se em um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por meio do Pisa, são fornecidas informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade fundamental e ingresso do aluno no Ensino Médio, na maioria dos países.

Nota-se que o ensino básico do estado de Goiás está atrelada às avaliações de larga escala, direcionadas por diagnósticos, evidenciando que os alunos são preparados para responderem a essas avaliações e atenderem às demandas internacionais e de mercado. Freitas e Libâneo (2019, p. 106), ao tecerem comentários sobre essas avaliações, pontuam que, “[...] na visão de alguns profissionais da escola, os resultados positivos nas avaliações externas refletem o bom trabalho que fizeram na ‘preparação’ dos alunos para os testes”. Neste sentido, observa-se que o currículo e o planejamento das aulas são direcionados para o treinamento dos estudantes para fazerem as avaliações.

A escola internaliza a relação com o capital social, naturalizando-o. Enquanto reprodutora, transforma classificações sociais em classificações naturais e aceitáveis socialmente, como se fossem vindas dos méritos dos agentes, contribuindo, assim, para a manutenção das relações de dominação.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é

preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 64).

Lahire (1997) e Bourdieu (2018) defendem que o sucesso escolar está associado a uma disposição para o conhecimento, sendo que, para a maioria dos alunos, uma carreira escolar completa é indispensável e natural, uma crença que se iguala à imagem que a própria escola permite que esses alunos formem de si e também a imagem que os pais fazem de seus filhos, o *habitus*.

Bourdieu (2018) denuncia aquilo que a escola promete, pois os mecanismos sociais têm um funcionamento sutil e difícil de ser percebido, construindo a forma de percepção do mundo de pais, alunos e professores, tornando esses mecanismos perversos, invisíveis e naturais.

Lahire (1997, p. 19), em seu livro “Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável”, ao aborda de forma nova e instrutiva a escolarização das camadas populares, analisa o sucesso e o insucesso escolar na França, principalmente a partir dos improváveis (do ponto de vista social), partindo da história coletiva e individual. O autor descortina conceitos reproduzidos até hoje e que se aproximam da realidade educacional brasileira.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o ‘fracasso’ ou o ‘sucesso’ escolar podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 1997, p. 19).

As configurações familiares, na perspectiva das disposições sociais, articulam o *habitus*. “Esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões é também o seu princípio explicativo [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 171). As exigências da escola podem ou não estar propensas ao sucesso/fracasso, reforçando, assim, o sistema de ensino “para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um *habitus* tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 66).

A educação formal escolar, em seu atual desenvolvimento histórico-social na sociedade, é derivada, antes de tudo, do processo histórico de conhecimento, o que, por sua vez, tem origem no processo histórico do trabalho e de sua necessidade, que vem direcionando o formato da educação desde o seu início.

Seguindo esse ponto de vista, o próximo capítulo traz, com base na legislação, o desencadeamento do processo educacional no Brasil, por meio da perspectiva da formação de leitores.

CAPÍTULO 2 – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: SÃO PREVISTOS ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES?

Neste capítulo serão apresentadas informações importantes sobre a legislação que normatiza o ensino básico. Os dados compilados foram obtidos por meio de documentos que norteiam os espaços e as propostas de formação de leitores. Dentre todos os níveis de ensino, o Ensino Médio, que encerra o ensino básico, tem-se consistido, ao longo da história da educação brasileira, como um dos níveis mais complexos, além de ser decisivo, tanto no que diz respeito à escola quanto ao aluno. Isso ocorre devido aos interesses que permeiam esse nível de escolaridade e às exigências sociais impostas pelo mercado capitalista.

Existem alguns programas de incentivo à leitura – como os mencionados – que buscam ampliar o acesso aos livros, bem como incentivar práticas de leitura. Nesse contexto, várias ações vêm sendo desenvolvidas em âmbito nacional⁸, estadual⁹ e, também, municipal¹⁰. Dentre os diversos programas brasileiros de incentivo à leitura em vigor, volta-se o olhar para um programa específico, o PNBE, que seleciona e distribui livros de literatura para instituições públicas de ensino em todo o território nacional. A seguir, são abordados os espaços de incentivo à leitura previstos em documentos oficiais.

2.1 A LDB E OS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Como consta na revista digital História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)¹¹, em artigo escrito por Oliveira e Cardoso (2009), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) surgiu para definir e regularizar o sistema de

8 O PNBE Literário distribui obras didáticas, literárias, pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, dentre outros.

9 No ano de 2021, o Governo de Goiás lançou o programa Leitura Todo Dia – Clássicos do Pensamento, que oferece aos estudantes da rede estadual de ensino uma nova ferramenta tecnológica de acesso às grandes obras literárias por meio de vídeos e de games.

10 O município, além de fazer parte do programa nacional (PNLD Literário), dispõe de biblioteca pública com programações de incentivo à leitura.

11 A HELB consiste em uma revista que teve sua primeira edição publicada em 2007. Foi inicialmente concebida como um subproduto do Projeto História do Ensino de Línguas no Brasil da Universidade de Brasília, um veículo importante da pesquisa histórica no âmbito da Aquisição e Ensino de Línguas e da Formação de Professores (AELin). Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb>

educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição da época. De acordo os autores citados, essa lei foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo, em 1948, e levou 13 anos de debates até o texto chegar à sua versão final, como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. Assim, a primeira LDB, Lei n.º 4.024, foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart. Após passar por uma reformulação e visando atender à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, a LDB de 1961 foi ajustada, o que deu origem à Lei n.º 5.540/1968, que reformou a estrutura do ensino superior. Por isso, foi chamada de Lei da Reforma Universitária. No ano de 1971, publicou-se outra versão da lei, para atender às demandas dos Ensinos Primário e Médio, quando houve a necessidade de uma nova reforma. Desse modo, instituiu-se a Lei n.º 5.692/1971, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus (OLIVEIRA; CARDOSO, 2009).

Saviani (1998) destaca que, após a ditadura militar, com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), surgiu a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos. Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394/1996, “talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tem notícia do Congresso Nacional” (SAVIANI, 1998, p. 57). A LDB 9.394/96 trouxe uma nova estruturação para a educação nacional, organizando o ensino em níveis e modalidades. Esse foi um avanço importante em relação às legislações anteriores no que se refere ao ensino básico, uma vez que a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa desse nível de ensino.

Entende-se que a valorização da Educação Infantil seja imprescindível, haja vista que a garantia em lei do atendimento às crianças no período que antecede o Ensino Fundamental é importante para o desenvolvimento e a ampliação do capital cultural, permitindo a elas um melhor desenvolvimento nas próximas etapas de ensino.

O artigo 32 da LDB 9.394/96, que trata do Ensino Fundamental, é a única parte do dispositivo legal que aborda claramente a leitura. Conforme essa legislação, o Ensino Fundamental consiste no nível de ensino responsável pelo domínio da leitura. Considerando que essa etapa contempla um mínimo de escolaridade de 9 (nove) anos, o contato com a leitura por parte dos alunos tende a formar um hábito,

e isso vai depender da importância dada a essa prática, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...] (BRASIL, 1996a, n. p.).

Pensando no papel que a leitura pode ter no desenvolvimento de práticas cidadãs, julga-se oportuno lembrar como a LDB, a partir da definição das duas finalidades da educação, estabelece a organização curricular para a educação brasileira. Primeiro, é preciso mencionar que a referida lei prevê a constituição de uma base nacional comum para os currículos, uma vez que “Art. 22. O ensino básico 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, 1996a, n. p.).

Para o exercício da cidadania e o progresso nos estudos posteriores, é necessário o desenvolvimento da leitura e sua aplicação, não somente durante o período de escolarização, mas também e, principalmente, na atuação em sociedade. Segundo, é indispensável destacar que, ao se tratar do Ensino Médio, a LDB destaca que esse nível deve aprofundar a aprendizagem. Diante disso, a leitura torna-se fator primordial para esse aprofundamento, bem como o prosseguimento dos estudos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; [...] (BRASIL, 1996a, n. p.).

A Lei n.º 9.394/1996 normatiza o ensino propedêutico, com vistas ao prosseguimento dos estudos. Saviani (1998, p. 210) refere-se a essa lei como “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda à população do país”. Conforme o autor, é imprescindível a construção de uma base educacional fundamentada na perspectiva democrática. Ele salienta que:

É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige (SAVIANI, 1998, p. 210).

Essas disposições devem servir ao cumprimento do proposto no artigo 2º da referida lei, ao mencionar que a educação “Art. 2º. [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1996a, n. p.). Tudo isso exige uma consciência em torno do valor do homem e de sua realidade sociopolítica.

2.1.1 Os PCNs e a abordagem da formação de leitores no Ensino fundamental

Partindo do pressuposto que o Ensino Médio é a continuação e o aprofundamento das aprendizagens do Ensino Fundamental, de acordo com os documentos norteadores, é pertinente iniciar a abordagem desses documentos com os PCNs.

O ensino e a aprendizagem da leitura são contemplados pelos PCNs¹² em uma perspectiva interacionista. O documento destaca que, para a formação de leitores competentes, é preferível o desenvolvimento de atividades no coletivo, em que os atores participam do processo, de modo que a “construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998, p. 41). Dessa forma, é possível a construção de sentido da leitura e a compreensão por parte do leitor.

Segundo os PCNs (1998), o estudante, no processo de leitura, deve extrair as ideias do texto, compreendê-las e, em seguida, produzir os sentidos prováveis ao que foi lido. Assim, o leitor deve ser ativo, participar do processo, construir significados e, acima de tudo, compreender o que lê. Neste sentido, é preciso que o

12 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCNs, são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina. Servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

professor incentive o aluno, estimulando o interesse e o gosto pela leitura, principalmente na escola pública, pois essa poderá “[...] ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo” (BRASIL, 1998, p. 66).

Entende-se que os conhecimentos são elementos-chave no processo de reflexão sobre a construção das identidades individuais e o desenvolvimento do hábito leitor. As influências podem deixar espaço para a formação de conceitos sociais que envolvem as referências desenvolvidas no ambiente escolar.

Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, o quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro tem para si (BRASIL, 1998, p. 66).

O processo de criação do hábito e do gosto pela leitura não se define em apenas um ano/série, devendo ser uma ação contínua, envolvendo atividades que tratam da importância da leitura para o protagonismo do aluno, bem como leitores que sirvam de exemplo ao estudante. Portanto, “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p. 71).

Com base nos critérios de leitura presentes nos PCNs, observa-se que a concepção de leitura trazida pelo documento tem como foco a formação de leitores críticos, reconhecendo que a maioria dos alunos não convive com essa prática no ambiente familiar.

2.1.2 Os PCNs e a abordagem da formação de leitores no Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) apresentam o ensino e aprendizagem da leitura como um processo que trabalha questões que dialogam com a vida social do aluno. Neste sentido, “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”. De acordo com os PCNEM, a Língua Portuguesa é a “base de todos

os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar do currículo” (BRASIL, 2000, p. 17).

Esse documento especifica a leitura de forma objetivada em tópicos, como “competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem, ao longo do Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 19). Dessa maneira, as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever são fundamentais e devem ser trabalhadas constantemente.

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social [...]; analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas) [...]; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal e compreender; usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade [...] (BRASIL, 2000, p. 20-22).

Por possuir um caráter sociointeracionista, propondo uma interação entre a realidade do aluno e o currículo e partindo do seu contexto histórico para a construção da aprendizagem, os PCNEM apresentam a possibilidade de que o conhecimento prévio do estudante seja valorizado no processo de aprendizagem. Assim, visando formar para o trabalho ou para estudos superiores, “o trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” (BRASIL, 2000, p. 18).

Concomitante à realização do ensino e da aprendizagem, faz-se necessário contextualizar as aulas e aproveitar as experiências de vida dos alunos, sendo estas, na maioria das vezes, provenientes de um *habitus* simples, formador de capital cultural deficitário. Sabe-se, contudo, que o encurtamento entre as distâncias do que se propõe (de acordo com o currículo) e o que o aluno traz é uma tarefa difícil que precisa de ações pedagógicas bem estruturadas. Sendo o Ensino Médio uma fase de transição, em que a função do professor é a de preparar para avaliações (como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Concursos e a Prova Brasil), há dificuldade no processo de desenvolvimento e na manutenção do hábito de ler, tornando as aulas nesse nível de ensino um curso preparatório, em que:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

O ato de ler é mencionado no PCNEM como prática que relaciona discursos, textos, possibilitando ao aluno desenvolver um olhar crítico e a interlocução, com vistas a uma prática mais dialógica. Todavia, Amorim e Souto (2020, p. 108) entendem que as práticas de leitura propostas estão “alinhadas a questões temporais e espaciais a partir de uma visão simplista da historiografia literária, não construindo efetivamente uma didática que permite a compreensão da relação entre texto e contextos”. Dessa forma, a leitura é entendida, no documento, como forma simples de interação, em que “é perceptível a paradoxal permanência da visão historiográfica simplista”, focada na “compreensão da relação entre a literatura e os estudos sobre estilos de época que, inclusive, orientavam a enumeração de obras a partir dos gêneros literários” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 108).

Portanto, a escola, como ambiente de formação de leitores, na perspectiva dos PCNEM, contrapõe-se ao modelo de currículo das escolas de Ensino Médio do estado de Goiás, que se voltam para treinamentos e a busca de resultados nas avaliações em larga escala.

2.1.3 A proposta da BNCC do Ensino Médio: pontuações sobre a leitura

Em 14 de dezembro de 2018, a BNCC para o Ensino Médio foi homologada. Esse é um documento que visa elevar a qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de ensino básico, respeitando a autonomia assegurada pela CF/88 aos entes federados e às escolas. Amorim e Souto (2020, p. 100) afirmam que a BNCC “[...] apresenta características como o estabelecimento de padrões comportamentais, a centralização de saberes considerados essenciais e uma visão de formação restrita a certos tipos de indivíduos”. De acordo com o texto da última versão (aprovada), a base não é um currículo, mas sim “referência nacional para a formulação dos currículos dos

sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

A proposta de uma base curricular comum em âmbito nacional já estava prevista na Constituição Federal. A intenção de estabelecer uma referência curricular nacional obrigatória para todas as redes de ensino não é uma ideia nova. Neste sentido, a BNCC foi proposta como um documento plural, contemporâneo e que tem por objetivo estabelecer “um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes, jovens e adultos têm direito” (BRASIL, 2018, p. 5).

No documento, são definidas 10 competências gerais, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino básico, por meio das aprendizagens essenciais. Em conformidade com a versão homologada, competência é definida como

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades, práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Para Libâneo (2015), conforme os documentos que norteiam a educação brasileira e que estão em consonância com as exigências dos organismos internacionais, “a escola se reduz a atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2015, p. 10).

Saviani (2016, p. 61) assevera que “para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada”. A ideia de cidadania está atrelada ao trabalho e este depende da cultura letrada. Nesta perspectiva, indaga-se: a escola, para conseguir contribuir na formação para a cidadania, precisa formar para o trabalho?

A BNCC enfatiza que todas as decisões pedagógicas devem estar encaminhadas para o desenvolvimento das competências:

[...] o que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a

explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Além das 10 competências gerais, cada área do conhecimento possui competências específicas, que devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental e mais 3 anos de Ensino Médio. Saviani (2016, p. 62), ao abordar a estruturação do currículo, declara que “são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades”. Neste sentido, a BNCC apresenta, de maneira generalizada e uniforme, o que os alunos do país inteiro devem aprender ao final do ensino básico.

O estudo da linguagem é apresentado no documento a partir de estudo de texto. Para o Ensino Médio, a BNCC assevera que “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65). Nota-se que o texto é o centro dos estudos, a linguagem principal no desenvolvimento das competências.

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65).

As orientações do documento apontam para um ensino de leitura voltado para os gêneros textuais de modo contextualizado. Kleiman (1998, p. 50) destaca que a leitura é um ato social, um processo de interação entre dois sujeitos, o leitor e o autor. Assim sendo, por meio do texto, busca-se sentidos no que se lê. E ainda, a autora destaca que quanto maior o contato do estudante com diversos tipos de textos, mais fácil se torna sua compreensão.

A BNCC se refere à aprendizagem da leitura e da escrita da seguinte forma:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 61).

O documento da base traz, em seu texto, algumas estratégias de leitura que devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os alunos possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, dentro do componente curricular Língua Portuguesa:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação[...].

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 506).

Há outras habilidades complexas de leitura constantes em Língua Portuguesa no documento, mas diante dessas supracitadas, as produções escritas destinadas às escolas devem assumir um caráter de distanciamento de um raciocínio considerado reducionista e classificatório. Nota-se, também, que a BNCC possui um conjunto de conteúdos já legitimados, a fim de manter determinada ordem social. Nesta lógica, o discurso curricular potencializa determinada ideologia, sendo, pois, “algo que pode transformar o documento educacional numa ferramenta de controle da própria leitura, uma vez que se estipula um tipo de leitor que deve ser desenvolvido até o final do Ensino Médio” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 100).

Considerando esse pressuposto, pode-se citar Libâneo (2015, p. 5), que pontua:

Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos.

A BNCC é definida como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Portanto, é diferente de outros documentos, como os PCNs, que sempre foram utilizados como apoio à prática docente, enquanto que a BNCC é norma a ser cumprida.

Um viés voltado para a linguagem artística pode ser observado no documento: “Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2018, p. 496). Há uma pretensão, por parte da BNCC, em ampliar o capital cultural, de modo que favoreça a fruição, o que difere da visão de Saviani (2016, p. 77), pois esse autor entende que “[...] o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão”.

No conjunto de aprendizagens essenciais apresentadas no documento, há uma área definida estruturalmente de Linguagem, em que se insere o desenvolvimento de habilidades e práticas relacionadas com a apropriação da leitura e da escrita. Segundo Nunes (2019), enquanto referência nacional para a formulação de currículos, a BNCC se associa intimamente às práticas pedagógicas nas instituições escolares, sem deixar de atuar em um sentido macro do fazer político ao alinhar ações e políticas nacionais aos seus objetivos.

Por outro lado, a BNCC, enquanto política de regulação, tem a intenção de atender às exigências dos organismos internacionais, fortalecendo, assim, o Brasil como Estado neoliberal. Desse modo, como asseveram Diógenes e Silva (2020, p. 356), “a construção da racionalidade que norteia os pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma do nível médio de escolarização tem na hegemonia do projeto neoliberal sua concretude real”.

A competência prescrita no documento da base, como requisito a ser desenvolvido na escola, atende às necessidades do Estado neoliberal, fomentando a ideia de que os trabalhadores e a futura mão de obra são responsáveis por seus destinos, de maneira que o Estado hegemônico se exime de sua função.

2.2 A ESCOLA PÚBLICA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

A leitura, bem como a formação de leitores, transcende – ou deveria transcender – o espaço escolar. Portanto, deveria ser de responsabilidade da sociedade como um todo. Todavia, a tarefa e a cobrança recaem sobre a escola e,

principalmente, sobre os professores de Língua Portuguesa. Para Illich (1985, p. 31), “a desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre”. O autor aponta para uma aprendizagem que deve ser papel de todos na sociedade, e não somente da instituição escolar, que é a responsável pelo ensino formal.

É notório que a aprendizagem formal depende da leitura. Martins (1994, p. 12) sustenta que “aprendemos a ler apesar dos professores”. Considerando que o centro da aprendizagem não se restringe aos docentes, outros espaços, para além da sala de aula e da escola, podem ser utilizados, a fim de colaborar com o desenvolvimento desse hábito. Portanto, o acesso a livros ou a diversos materiais de leitura, bem como o investimento na criação de bibliotecas dentro e fora do ambiente escolar, deveriam consistir em prioridade das políticas educacionais, uma vez que a melhoria da leitura e a formação de cidadãos são metas da educação, prescritas nos diversos documentos oficiais que regem o ensino.

É importante salientar que as escolas públicas necessitam de apoio no que se refere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso significa presença do professor leitor (como incentivador), espaço físico adequado, mobiliários e materiais didáticos/pedagógicos. Esses elementos são imprescindíveis para o desenvolvimento de atividades envolvendo leitura. Os espaços destinados a essa prática devem ser agradáveis, não se resumindo a locais com livros amontoados.

Tendo em vista a melhoria desse cenário, algumas iniciativas públicas têm buscado garantir a presença de espaços de leitura nas escolas. Nessa direção, a Lei n.º 12.244, aprovada em 24 de maio de 2010, propôs que, até 2020 (o prazo foi prorrogado para 2024), seja construída uma biblioteca em cada instituição de ensino.

É importante mencionar que salas de leituras ou bibliotecas no ambiente escolar são os únicos espaços voltados para a leitura que muitos alunos frequentam. Infelizmente, as bibliotecas fora do ambiente escolar são pouco frequentadas pelos estudantes de escolas públicas. Dessa forma, é importante que essa instituição mantenha ambientes de leitura para atender e promover o encontro dos alunos com os livros. Entende-se que esses espaços podem transformar a escola em local que incentiva o hábito de leitura.

As escolas que não contam com espaços destinados à biblioteca podem organizar salas de leitura, de modo que os alunos mantenham contato com acervos

e materiais didáticos. O pátio também pode e deve ser um atrativo a mais na hora do recreio, por meio da oferta de materiais para leitura. Os corredores também podem ser utilizados para esse fim.

A biblioteca é um espaço que deve ser valorizado. Ressalta-se que, no ambiente escolar, as salas de aula são locais privilegiados para leitura, pois há sempre a possibilidade diária de contato com materiais, com leitores, há a interação e a possibilidade de criação de vínculos. Observa-se que, além das bibliotecas, salas de leitura e salas de aula, existem inúmeras possibilidades de criação de espaços agradáveis para o favorecimento da leitura na escola (murais, cartazes, noticiários escolares, etc.). Todavia, é preciso que haja leitores e meios para a conquista dos não leitores.

Para Silva (1995, p. 45), “ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...]”. Desse modo, um complementa o outro, sendo indissociáveis no processo de formação do leitor.

O poder de significações atribuído à leitura atrela-se a percepção da própria existência. Esse sentido começa a ser formado na criança, passo a passo, e sofre, evidentemente, influência dos pais e das pessoas que dela cuidam, mas é o impacto da herança cultural mediada pelas pessoas, em todas as instâncias, obviamente, que lhe imputa o sentido de ser no mundo. A ideia de transmissão e transformação da cultura é, portanto, interessante para compreender o próprio sentido socioexistencial da leitura (BARRETO, 2007, p. 44).

A cultura leitora, para ser desenvolvida, precisa de investimentos que a valorizem como forma de percepção da própria existência. É sabido que as escolas públicas nem sempre contam com espaços físicos adequados, apesar do disposto na LDB 9.394/96 em seu Art. 4, sobre o dever do Estado em garantir: “IX – padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; [...]” (BRASIL, 1996a, n. p.).

No tocante ao desenvolvimento do hábito de leitura, este se vincula ao contato, à motivação e ao incentivo, podendo ser desenvolvido mesmo sem a existência de uma biblioteca, isto é, pode-se utilizar os espaços que a escola oferece (padrões mínimos de qualidade).

A despeito disso, o que importa é desescolarizar a leitura, para que se torne um hábito prazeroso, que não dependa apenas dos espaços entre as paredes da

escola e que não seja “uma estada forçada na companhia de professores” (ILLICH, 1985, p. 32). Como ensina Barreto (2007, p. 49), “a leitura presta-se à organização do mundo particular do sujeito, designando a materialidade da memória social, ao mesmo tempo em que é memória individual do próprio leitor”. Sendo a leitura importante para a formação do sujeito, investir nessa prática pode contribuir para a organização da sociedade.

Barreto (2007, p. 53), ao analisar os espaços de leitura, observa que “a leitura ocorre vinculada aos espaços físicos, permeados, ou não, pela sociabilidade, principalmente aos dos convívios familiares, em que os vínculos de afeto se dão”. A autora relaciona esses espaços com a presença social, reafirmando a necessidade do contato com a cultura para o seu desenvolvimento. Com efeito, afirma que, “principalmente, com as alterações atuais nos modos de ler, o espaço de leitura, também sendo alterado, pode incidir em perdas do caráter socioexistencial da prática da leitura, qual seja o da significação” (BARRETO, 2007, p. 53).

Verifica-se, portanto, que os espaços de leitura estão se modificando, pois se vive outro momento e outra realidade, especialmente as crianças e os jovens. Dessa forma, não se pode simplesmente desconsiderar as novas modalidades de leitura e de escrita emergentes, em virtude, principalmente, das inovações tecnológicas.

2.2.1 Biblioteca escolar como espaço social de leitura e formação de leitores

As bibliotecas escolares são importantes espaços de formação de leitores, disseminação da informação e desenvolvimento do conhecimento, sendo fundamentais no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes, além de contribuir com o enriquecimento do capital cultural desses sujeitos. A busca é pela fomentação da leitura crítica, pois esta é “[...] condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas e nas bibliotecas” (SILVA, 1995, p. 51).

Soares (1999, p. 15) argumenta que a maioria das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas instituições escolares está ligada às diferenças de padrões da cultura considerada legítima. Diante disso, o estudante que não tem contato com a leitura e outras diversas formas de capital cultural passa

por “um processo de marginalização cultural e fracassa”. Mesmo sendo a vítima, esse aluno é, muitas vezes, visto como o responsável pelas próprias dificuldades.

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’ (SOARES, 1988, p. 18).

Segundo Fragoso (2002, p. 125), “a pouca leitura pode ser efeito da concorrência com outros meios de comunicação, porém, entre nós, ela é principalmente o reflexo de um sistema educacional que há várias décadas vem se deteriorando”. A autora reforça que a utilização das bibliotecas se dá de forma arcaica e sem investimentos na formação profissional e material, de modo a acompanhar o desenvolvimento em termos metodológico e tecnológico. Assim sendo, a biblioteca se torna obsoleta, servindo como depósito de material precário, configurando-se em um espaço onde a fruição e o contato prazeroso com a leitura dão lugar à ideia reduzida de que “ler se torna mais um entre os deveres escolares” (FRAGOSO, 2002, p. 25).

Sabe-se que a biblioteca cumpre funções imprescindíveis na educação, pois permite o contato dos alunos com materiais valiosos. Portanto, como esclarece Fragoso (2002, p. 127) a biblioteca pode exercer duas funções, “a educativa e a cultural”:

Na função educativa, ela representa um reforço à ação do aluno e do professor. Quanto ao primeiro, desenvolvendo habilidades de estudo independente, agindo como instrumento de auto-educação, motivando a uma busca do conhecimento, incrementando a leitura e ainda auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. Quanto à atuação do educador e da instituição, a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender às necessidades do planejamento curricular (FRAGOSO, 2002, p. 127).

Ainda de acordo com a autora, “em sua função cultural, a biblioteca de uma escola torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo” (FRAGOSO, 2002, p. 127). A biblioteca vista como complemento da educação formal pode elevar o valor do ensino.

Com base nas funções apresentadas, a biblioteca escolar deveria ter como objetivos:

- a) cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar;
- b) estimular e orientar a comunidade escolar em suas consultas e leituras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar;
- c) incentivar os educandos a pensar de forma crítica, reflexiva, analítica e criadora, orientados por equipes inter-relacionadas (educadores + bibliotecários);
- d) proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo;
- e) promover a interação educador – a bibliotecário – aluno, facilitando o processo ensino-aprendizagem;
- f) oferecer um mecanismo para a democratização da educação, permitindo o acesso de um maior número de crianças e jovens a materiais educativos e, através disso, dar oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais;
- g) contribuir para que o educador amplie sua percepção dos problemas educacionais, oferecendo-lhe informações que o ajudem a tomar decisões no sentido de solucioná-los, tendo como ponto de partida valores éticos e cidadãos (FRAGOSO, 2002, p. 127).

Isso leva à compreensão da biblioteca escolar como um espaço privilegiado para a construção dos processos de aprendizagem, sobretudo de enriquecimento cultural.

Nota-se, contudo, a privação do direito a esse ambiente em muitas escolas brasileiras, prejudicando o desenvolvimento educacional e o enriquecimento cultural. Isso ocorre, muitas vezes, devido à inexistência desse espaço, de tempo para a leitura e de inserção desse ambiente no cotidiano das pessoas.

Berenblum (2008, p. 125) reconhece que:

Em grande parte das escolas, o espaço da biblioteca não existe como tal, sendo substituído por salas de leitura, cantinho etc. Composto o conjunto arquitetônico de prédios escolares é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente, desde a planta de construção, acabou com a dinâmica escolar, sendo 'aproveitada' como sala de aula, por ser esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca.

Uma pesquisa divulgada no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 35) ¹³, evidenciou que, no Ensino Fundamental, apenas 48% das escolas têm bibliotecas e/ou salas de leitura (somente bibliotecas, 27,3%; somente salas de

¹³ Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma ferramenta de monitoramento da Educação, que visa compreender melhor o cenário do ensino no Brasil.

leitura, 14,5%). No Ensino Médio, esse número aumenta para 85,7% (somente bibliotecas, 53,8%; somente salas de leitura, 20,6%; salas de leitura e bibliotecas, 11,3%). Nas escolas de Ensino Integral, 53,1% dispõem de bibliotecas e/ou salas de leitura. Os números mostram a falta de espaços destinados às bibliotecas ou salas de leitura, o que contribui para os baixos índices de leitores no país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

No Brasil, no ano de 2019, existiam cerca de 100 milhões de leitores, correspondendo a 52% da população. Esse dado foi apresentado na 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”¹⁴, em 2020, divulgada com dados referentes ao ano de 2019. Segundo a pesquisa, esses leitores são, em números absolutos, 61,2 milhões de não estudantes e 38,8 milhões de estudantes. A inexistência de bibliotecas nas escolas pode ter alguma influência sobre esses dados. Outro levantamento interessante se refere ao livro citado como mais marcante para os leitores. A maioria apontou a Bíblia, reforçando a ideia de que a leitura realizada nas escolas nem sempre é levada para a vida fora do espaço escolar, pois a leitura da Bíblia não é comum nesse ambiente.

Para Zilberman (2009, p. 35),

[...] a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula, significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo, o contato do aluno com a obra. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor [...].

A autora enfatiza que o tratamento dado à leitura na escola tem o livro didático como o principal instrumento, o que, para ela, é autossuficiente e até mesmo autoritário (ZILBERMAN, 2009). Por outro lado, não adianta ter biblioteca, sala de leitura, plano de aula, se o aluno não correr os olhos no livro e ver a vida ali; se ele não trocar desejos com aquelas palavras; se não ver seu corpo naquela sequência de significações; se o que o aluno conhece é historiografia literária em vez de literatura; se o professor sabe da importância da leitura, mas não se reconhece como um leitor. Essas são circunstâncias ligadas ao convívio individualizado entre texto e leitor. Outra injunção é ter a biblioteca como depósito de

¹⁴ A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência (CENPEC, 2020).

livros, como espaço de punição do aluno fora de sala de aula, como espaço de exclusiva catalogação de obras não promove esse contato direto entre aluno e obra.

Ainda conforme a pesquisa mencionada, observa-se que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019. De acordo com os dados apresentados, é considerado leitor toda pessoa que leu inteiro ou em partes pelo menos um livro nos últimos três meses antes da realização da pesquisa. Esses antigos leitores de livros podem ter migrado para os meios de comunicação de massa (TV), mais facilmente presentes nos lares.

Segundo Soares (1999), no contexto educacional, pode-se afirmar que a biblioteca é um direito humano. Essa compreensão surge da perspectiva da produção de conhecimento que esse ambiente pode propiciar, além da formação para a cidadania.

Salienta-se que a biblioteca escolar pode se configurar em um ambiente a serviço da liberdade ou da dominação. O discurso ideológico que permeia sua utilização é que apontará para uma perspectiva crítica ou subversiva, atendendo aos interesses do desenvolvimento crítico ou aos interesses do mercado. Nesta perspectiva, Soares (1999, p. 12) afirma que “um meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidade de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situação de interação e comunicação” contribui para a perpetuação da ideologia de dominação.

2.2.2 Do PNBE ao PNLD Literário

Como consta no Portal do MEC, o PNBE é desenvolvido desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura entre alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Essa política pública de leitura se dá a partir do cadastro das instituições educacionais no Censo Escolar¹⁵.

Berenblum (BRASIL, 2008) explica que, no ano de 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de obras voltadas para a formação de professores das escolas de 1ª a

15 O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira (apresenta dados quantitativos de matrículas e situação escolar). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

4ª séries (nomenclatura na época) do Ensino Fundamental. No período de 2001 até o ano de 2003, foi definido um novo modelo de atendimento, denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, focado na distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de algumas séries, para uso pessoal. Essa foi uma importante iniciativa para o desenvolvimento e o envolvimento da sociedade com a leitura.

Berenblum (BRASIL, 2008) esclarece, ainda, que, no ano de 2001, o PNBE atendeu a alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002, foram contemplados alunos de 4ª série; e em 2003, o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento da EJA. Cada estudante recebeu um conjunto de obras de literatura de gêneros variados, especialmente produzidos para esse fim. Para cada aluno da 4ª série, foi entregue um conjunto com cinco obras; para os da 8ª série, foi entregue uma coleção com quatro obras; e para os alunos de EJA, um conjunto com seis obras. As bibliotecas das escolas que ofereciam essas séries também receberam os acervos distribuídos aos alunos.

Ao optar pela distribuição de livros para que os alunos levassem para casa, Berenblum (BRASIL, 2008) afirma que as bibliotecas ficaram debilitadas, reduzindo-se a obras de referência, de livros de literatura a obras de não ficção, mapas e novas tecnologias, cerceando, assim, as possibilidades de sociabilidade e, principalmente, a democratização do conhecimento (BRASIL, 2008).

Segundo Berenblum (BRASIL, 2008), mediante a necessidade de investir e equipar as bibliotecas, no ano de 2005, todas as escolas que atendiam ao primeiro segmento do Ensino Fundamental receberam acervos formados por obras de literatura disponíveis no mercado, de diferentes gêneros. No ano de 2006, foram selecionados acervos literários, que seriam distribuídos no início do ano letivo de 2007 às bibliotecas de todas as escolas públicas que atendiam ao segundo segmento desse nível de ensino. Conforme informações apresentadas no Portal do FNDE, naquele mesmo ano o PNBE passou a referir-se ao ano de atendimento.

Em 2008, o programa teve sua abrangência ampliada, como exposto no Portal do FNDE, passando a atender, além das escolas de Ensino Fundamental, as de Educação Infantil e Ensino Médio, que receberam obras literárias. Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos

de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, além de obras clássicas da literatura universal.

No ano de 2009, segundo informações do Portal do FNDE, foram distribuídos às escolas públicas que ofereciam as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e às de Ensino Médio de todo o país, acervos compostos por poemas, contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, romances, memórias, diários, biografias, ensaios, histórias em quadrinhos e obras clássicas.

Em 2010, alunos e professores foram atendidos pelo PNBE Especial. O programa adquiriu e distribuiu obras de orientação pedagógica aos docentes do ensino regular e de atendimento educacional especializado; e mais, obras de literatura infantil e juvenil, em formato acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. Foram investidos R\$ 9,8 milhões, e distribuídas 1,2 milhões de obras (82.350 acervos).

Ressalta-se que a Lei n.º 12.244/2010 dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, promovendo uma importante conquista para a leitura, com o objetivo de influenciar a aprendizagem. Essa lei estabeleceu um prazo de até 10 anos (a partir de 2010) para que todas as escolas públicas ou privadas tivessem biblioteca. Estabeleceu, também, que os acervos deveriam conter, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Em seu artigo 1º, a lei determina que “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (BRASIL, 2010a, n. p.). É notória a necessidade da implementação de bibliotecas escolares, pois parte considerável das escolas não as possui de forma efetiva. A falta desse ambiente desqualifica e reafirma a ausência de incentivo à leitura.

Em seu artigo 2º, a referida lei traz o conceito de biblioteca escolar como “[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010a, n. p.). Verifica-se uma diversidade de materiais que devem compor uma biblioteca. Para além desses materiais, é preciso que políticas de incentivo e acesso à leitura sejam desenvolvidas, para que esse ambiente não se transforme em depósito de livros.

A lei não especifica que tipo de livro fará parte da biblioteca escolar, tratando apenas da quantidade a ser disponibilizada. Espera-se, no entanto, que as escolas

tenham autonomia para escolher os acervos, considerando a realidade dos usuários. Para isso, é importante levar em conta os níveis de informação e de leitura dos alunos, bem como seus interesses, para o direcionamento da aquisição do material.

No parágrafo único da Lei n.º 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do país, consta:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares [...] (BRASIL, 2010a, n. p.).

No artigo 3º, tem-se:

Art. 3. Os sistemas de ensino do país deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 (BRASIL, 2010a, n. p.).

Em 2011, conforme divulgado no Portal do FNDE, o Programa Nacional Biblioteca da Escola foi direcionado ao atendimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos. Foram formados 6 acervos diferentes, 3 deles com livros adequados aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e outros 3 acervos adequados aos do Ensino Médio, sendo que 20 milhões de alunos desses níveis de ensino foram atendidos com 5,5 milhões de livros, totalizando 112.458 acervos.

O ano de 2012 foi marcado pela aquisição e a distribuição de obras literárias às escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, à EJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e à Educação Infantil (creches e pré-escolas), segundo informações do Portal do FNDE. Essa versão do programa teve como novidade a aquisição das obras também em formato MacDaisy (digital). Essa inovação necessita de investimentos em tecnologia. De acordo com diversas pesquisas, a maioria das escolas não tinha e não tem acesso a equipamentos para viabilizar o uso desse tipo de material.

Em 2013, foram beneficiadas as escolas públicas de Ensino Fundamental (unidades de ensino do 6º ao 9º ano) e de Ensino Médio, com acervos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos, como mostra o Portal do MEC. Ainda em 2013, o PNBE do Professor teve por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os docentes do ensino básico regular e da EJA na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula com os alunos.

Em 2014, o PNBE atendeu às escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (Ensino Fundamental e Médio). Foram selecionados 100 títulos para a Educação Infantil, 100 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 50 para a EJA, conforme dados divulgados no Portal do MEC.

A partir da publicação do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo PNLD Literário, que unificou as ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários. Assim, as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, permitindo, inclusive, a escolha dos acervos pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores nas aquisições literárias do PNBE. O edital do PNLD Literário 2018 trouxe os seguintes objetivos:

- 2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital;
- 2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;
- 2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC (BRASIL, 2020b, p. 2).

O último objetivo citado aponta a conformidade dessa política pública com o que se encontra na BNCC. Segundo Nunes (2019, p. 86), “as obras precisam estar de acordo com o discurso político-ideológico que prega a base”. Em tese, os preceitos da base devem fazer parte da linguagem das obras, de acordo com o edital que estabelece como critério de seleção as obras que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências prescritas para todos os estudantes do país.

O conjunto de habilidades e competências previsto na BNCC tende a criar um parâmetro universalizado nas áreas de conhecimento, em consonância com a política pública de leitura. Assim, o PNLD Literário define como um de seus objetivos selecionar obras literárias que atendam aos objetivos traçados no documento da base.

O PNLD Literário especifica o uso dos materiais selecionados, demonstrando preocupação maior com a utilização individual dos acervos. Porém, inviabiliza a inscrição de obras pelas editoras. Além disso, nota-se a ausência de “[...] lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor à realização de atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo” (BRASIL, 2020b, p. 15). Apesar de ter indicação de uso individual das obras, estas seguem o mesmo parâmetro do livro didático, que são devolvidos e reutilizados durante três anos, como determina o programa.

É importante salientar que a ideia de autonomia presente no PNLD Literário – apesar da seleção prévia, em consonância com a universalização prevista na BNCC –, é um ganho para as instituições educacionais, que não tinham acesso a títulos, resenhas e avaliações das obras antes de recebê-las. Essa iniciativa mostra a preocupação em garantir a participação das equipes docentes nas escolhas das obras que, conseqüentemente, farão parte dos planejamentos e currículos das escolas, como mostra o trecho a seguir, extraído da apresentação do Guia:

Para contribuir com a escolha de obras que melhor atendam aos objetivos e necessidades de sua escola, se sua (s) turma (s), alinhadas ao seu planejamento pedagógico e em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. [...] Neste Guia, as resenhas das obras aprovadas assumem um papel importante, pois fornecerão a você, professor (a), informações sobre cada uma das obras aprovadas no PNLD 2018 – Literário. Vale a pena explorar, a partir de seu nível de ensino, quais obras estão sendo indicadas para sua seleção, pois sabemos que muitas delas são novidades chegando às nossas mãos e podemos nos surpreender com a diversidade de possibilidades que se descortinam a partir delas. Assim, espera-se que as resenhas possam contribuir para debates e reflexões nas escolas e privilegiem escolhas que considerem os contextos, as singularidades e os participantes desse processo, oportunizando também a inclusão de novas obras no acervo literário das escolas. Por fim, ressaltamos que você, professor (a), não pode perder de vista os seus saberes docentes, o conhecimento sobre sua (s) turma (s) e, principalmente, o seu papel como mediador (a) de leitura para potencializar, entre seus (uas) alunos (as) a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas de nossos (as) jovens leitores (as) (BRASIL, 2020d, n. p.).

Ainda que no documento fique explicitada a valorização da participação docente nos processos de escolha, a atuação desse profissional é determinada pelos objetivos da BNCC. Neste sentido, observa-se que as escolhas ocorrem dentro de um limite predeterminado pela base.

O PNLD Literário 2020 apresentou as orientações para escolha dos livros “aprovados para os ‘Anos Finais do Ensino Fundamental’, em duas categorias com vários temas, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (BRASIL, 2020d, n. p.). As obras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa foram avaliadas e, como consta no Guia e no Edital, estão alinhadas aos objetivos previstos na BNCC.

A Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, apresenta o cronograma de entrega de livros literários nas escolas, que está organizado de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 – Cronograma de atendimento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

| Ano de atendimento | Anos atendidos | Ciclo | Natureza dos materiais | Início do processo | Início da entrega |
|---------------------------|--|--------------|-------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 2022 | Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) | 4 anos | Didáticos e Literários | Até 31 de agosto de 2020 | Até 31 de outubro de 2021 |
| 2023 | Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) | 4 anos | Didáticos e Literários | Até 31 de agosto de 2021 | Até 31 de outubro de 2022 |
| 2024 | Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) | 4 anos | Didáticos e Literários | Até 31 de agosto de 2022 | Até 31 de outubro de 2023 |
| 2025 | Ensino Médio (1º ao 3º ano) | 4 anos | Didáticos e Literários | Até 31 de agosto de 2023 | Até 31 de outubro de 2024 |

Fonte: Brasil (2020e).

Conforme o cronograma apresentado na Resolução n.º 12 do MEC/FNDE, todos os anos/séries serão atendidos e receberão livros literários, bem como livros didáticos, que serão reutilizados no período de 4 anos, equipando, dessa forma, as bibliotecas escolares já existentes, mesmo com a expectativa do cumprimento da Lei n.º 12.224/2010, da universalização das bibliotecas escolares.

Quando estava prestes a vencer o prazo estabelecido para a universalização das bibliotecas escolares, houve protelação do prazo. Para Saviani (2020, p. 3), isso “significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas”. Essa protelação toma o lugar da solução, fazendo com que o prazo limite para que a lei se efetivasse fosse perdido. Menciona-se que, além do não cumprimento do prazo, devido à morosidade, a pandemia de Covid-19 afetou ainda mais o processo, entrando em cena o Projeto de Lei n.º 9.484/2018, que pediu o adiamento da Lei n.º 12.244/2010. Esse Projeto de Lei foi aprovado, adiando para o ano de 2024 o cumprimento da referida lei (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

Nesse âmbito, importa salientar que:

Sem a percepção crítica da relação existente entre as bibliotecas e a estrutura da sociedade brasileira, sem estabelecer a necessária vinculação entre o nosso trabalho e as reais necessidades do povo brasileiro, sem dirigir a nossa ação técnica e política para a arena onde se combate a ignorância e a alienação, não há possibilidade de transformarmos as pessoas e o mundo, ou seja, de colocarmo-nos na posição de educadores (SILVA, 1995, p. 96).

Considerando o capital cultural, que, quando adquirido, proporciona múltiplas possibilidades de significações, e a ausência de políticas públicas que alcancem a sociedade a partir de sua base, entende-se que seja imprescindível pensar na formação do leitor e como se dá a sua inserção no mundo da leitura. Desde o contato inicial, quando se encontra na posição de leitor, até adquirir autonomia leitora, por meio do processo de apropriação da leitura, integrando-o a um amplo universo de signos, capaz de dialogar com a sua própria condição, a partir de uma postura autônoma.

Assim, para além das possibilidades e dificuldades da construção do hábito de leitura, busca-se neste estudo compreender o alcance e o espaço das políticas de leitura e a relação delas com o capital cultural, principalmente as políticas voltadas para as escolas públicas de Ensino Médio de Bela Vista de Goiás.

Desse modo, tornam-se necessárias a reflexão e a análise dos documentos das escolas mencionadas no próximo capítulo, para melhor compreensão dos espaços destinados à leitura e à formação de leitores.

CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

Neste capítulo, reiteram-se algumas considerações já desenvolvidas em algumas seções do capítulo anterior, que servem de apoio para a continuidade da reflexão em torno da leitura. Esse processo é importante para delinear a pesquisa, uma vez que serão apresentados dados coletados de alguns documentos.

Dessa forma, para compreender as interfaces construídas na investigação e refletir sobre as questões que lhe permeiam, acrescenta-se à base teórica deste estudo alguns documentos, como PPP, Plano de Ação, Matriz Curricular e Planejamentos de aula das três escolas de Ensino Médio da rede pública do município de Bela Vista de Goiás, a saber: Escola Estadual Dr. Belém, Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro e CEPI Pedro Vieira Januário.

3.1 OS DOCUMENTOS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, no título IV “Da Organização da Educação Nacional”, ao se referir ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federados, em seu artigo 14, inciso I, estabelece como diretriz nacional a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996a, n. p.). A gestão democrática está presente também na Lei n.º 13.005 de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), seguindo o princípio constitucional e a LDB 9.394/1996, que define, no artigo 14, dentre seus objetivos e prioridades:

[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2004, p. 28).

A gestão democrática percorre caminhos que devem priorizar os interesses da sociedade, criando um ambiente político de decisões coletivas, fator importante na consolidação da democracia. A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, no artigo 2º, inciso VI, reafirma a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014, n. p.). Neste sentido, fica claro que a lei busca garantir a

democracia, propiciando a autonomia das instituições educacionais na organização de sua Política Pedagógica de acordo com a realidade/necessidade local. Gonzaga (2017, p. 51) afirma que “concretizar a gestão democrática na escola é um caminho para se buscar mudanças na educação, e a construção do projeto político-pedagógico pode ser mais uma das medidas importantes [...]”.

O PPP da Escola Estadual Dr. Belém (EEDB)¹⁶ propõe que a instituição organize suas atividades “visando o despertar do senso crítico sobre as ideologias dominantes, construindo sua base filosófica, pautada na verdade, posicionando-se de maneira justa, democrática e participativa diante dos fatos do dia-a-dia” (EEDB-PPP, 2021, p. 26). De maneira semelhante, se posicionam, no PPP, o Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro (CEDHMC)¹⁷ e a Escola de Tempo Integral – Centro de Ensino em Período Integral Pedro Vieira Januário (CEPI-PVJ)¹⁸.

Diante disso, indaga-se: há, de fato, uma preocupação, por parte dessas instituições, com a formação crítica do aluno e com o seu preparo para a vida? Ou o PPP é o mesmo para todas elas, reforçando a falta de autonomia, bem como a falta de democracia na construção desse documento?

Reforçando essa ideia, as três UEs supracitadas apontam, em seu marco conceitual, como compromisso psicopedagógico, a “formação do educando em dimensão integral, valorização do potencial do binômio professor/aluno, por meio de métodos e técnicas renovadas e constantes buscas de aprimoramento” (EEDB, 2021, p. 27; CEDHMC, 2021, p. 18; CEPI/PVJ, 2020, p. 21). Isso evidencia que as instituições se mostram unidas no mesmo propósito de educação para o município.

Como explicam Veiga e Resende (1998, p. 11-12):

[...] o projeto pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo, que influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

¹⁶ A Escola Estadual Dr. Belém – EEDB atendia até o ano de 2016 somente a segunda fase do Ensino Fundamental. Desde o ano de 2017, está em processo de implementação do Novo Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, contribuindo para atingir as metas do PNE 2014-2024.

¹⁷ O Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro – CEDHMC atende a alunos do Ensino Fundamental das séries finais, e o Ensino Médio é ofertado apenas no turno noturno para alunos da EJA de 3ª etapa.

¹⁸ O Centro de Ensino em Período Integral Pedro Vieira Januário – CEPI-PVJ, até o ano de 2016 era o único colégio de Bela Vista de Goiás. Atendia toda a demanda de Ensino Médio regular público da cidade. A partir de 2017, em atendimento à Portaria 1.145 de 10/10/2016, institui o programa de implementação, considerando a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio.

É imprescindível que a construção coletiva do PPP seja a primeira ação a nortear a organização do trabalho da escola, tendo como base as concepções de sociedade, educação e escola almejadas. Dessa forma, sendo planejado, discutido e construído coletivamente, o PPP passa a consistir em processo democrático de educação.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2004, p. 13).

Considerando a importância da construção coletiva do PPP para a escola, é possível observar a intencionalidade educativa de acordo com a necessidade da sociedade, bem como da comunidade escolar responsável por sua concretização, enquanto projeto de desenvolvimento e compromisso pedagógico.

Desse modo, ao observar a estrutura dos PPPs das UEs apresentadas, julga-se pertinente verificar como a prática de leitura é contemplada nesses documentos, pois essa é uma necessidade primordial da ação educativa.

3.1.1 Os espaços de leitura previstos no PPP e o Plano de Ação das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Bela Vista de Goiás

O PPP da EEDB apresenta a biblioteca escolar como espaço de leitura a partir do item 3.3. Esse tópico descreve os espaços físicos da UE, indicando os ambientes administrativos da escola: 3 salas (secretaria, sala de direção e sala da coordenação pedagógica) e ambientes pedagógicos (14 salas de aula e 1 biblioteca) (EEDB, 2021, p. 17).

No decorrer do documento, não aparecem explícitos outros espaços destinados à leitura. A biblioteca é apresentada de forma sucinta, com as mobílias,

os equipamentos e as condições de uso. Como consta no item 3.3 do PPP (EEDB, 2021, p. 17), a “Biblioteca – sala equipada com grande acervo de livros literários e didáticos, bem como, mobiliário necessário para o funcionamento”.

Na tabela que apresenta o quadro de funcionários da instituição de ensino, nota-se que há apenas uma “Dinamizadora de Biblioteca” (EEDB 2021, p. 21). Além disso, a funcionária faz parte do quadro transitório¹⁹ do magistério. A Lei n.º 12.244/2010, adiada para 2024 (prazo final) por meio do Projeto de Lei 9.484/2018 (dispõe sobre a universalização das bibliotecas), traz, em seu artigo 3º, que deverá ser “[...] respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998 [...]” (BRASIL, 2010a, n. p.).

No que se refere à biblioteca escolar, cumprindo-se o que determina a Lei n.º 12.224/2010, a presença do profissional bibliotecário poderá contribuir para que haja um trabalho conjunto com os professores, atuando não só nas tarefas rotineiras, mas também como mediador de leitura e no desempenho de habilidades, na busca e no uso de informações.

Além do espaço da biblioteca, a EEDB menciona a leitura em contextos que não explicitam ou delimitam o espaço para a realização da prática. O documento, ao tratar dos objetivos dos cursos, no item 4.12, menciona como uma de suas metas: “O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como base o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo”, seguindo o que está na disposição geral da LDB, inciso I, artigo 32 (BRASIL, 1996a, n. p.). Neste sentido, pode-se inferir que os espaços utilizados podem ser, além da biblioteca, a sala de aula, dentre outros.

E ainda, o documento apresenta, no item 5.1, algumas metodologias como sugestão para o trabalho docente, a saber: “sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem baseada em projetos” (EEDB, 2021, p. 48-49). As metodologias propostas sugerem o trabalho com leitura, propiciando o contato do aluno com o conteúdo antes da explicação do professor. Isso é uma forma de desescolarização da leitura.

Ao propor a sala de aula invertida, considera-se que o aluno deverá ler o conteúdo antes da explicação do professor. Por sua vez, a aprendizagem baseada

¹⁹ Conforme consta no Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério Público Estadual da Educação de Goiás, no artigo 12: “O Quadro Transitório do Magistério (QTM) é formado pelos cargos cujos titulares não possuem habilitação regular para o exercício de funções de magistério”.

em problemas busca incentivar os estudantes à investigação, à reflexão e à criação a partir de uma situação exposta, de forma colaborativa e reflexiva. Já a aprendizagem por meio de projetos tem como objetivo “estimular a imaginação e fazer com que os estudantes se dediquem a encontrar soluções criativas em um trabalho longo e contínuo de estudo” (EEDB, 2021, p. 49).

No tópico 5.2 do documento, que trata da “Flexibilização e adaptação curricular: Novo Ensino Médio”, tem-se a Eletiva “Tópicos de linguagem”, prevista para as turmas de 1ª série do Ensino Médio. O objetivo da Eletiva é o “[...] de ajudar os alunos a esclarecerem suas dúvidas em relação a determinadas expressões e palavras, bem como melhorarem a interpretação e produção textual”. Com ênfase na interpretação e produção textual, os alunos de 1ª série do Ensino Médio têm, pelo menos 1 (uma) aula semanal dedicada à leitura.

O Plano de Ação da referida UE, parte integrante do PPP da EEDB, apresenta ações de direcionamento do ano letivo da instituição por meio do Projeto Jovem de Futuro, um programa desenvolvido pelo Instituto Unibanco, que tem por objetivo “contribuir para a permanência dos estudantes na escola, para a melhoria da aprendizagem e para a redução das desigualdades educacionais” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, n. p.). Rodrigues (2016, p. 59) afirma que “o Instituto Unibanco tomou como objeto de intervenção o ensino médio, por entender essa etapa estratégica, também vislumbrando a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho”. A afirmação da autora é corroborada pelo PPP da EEDB, pois o Plano de Ação da escola enfatiza a preparação dos alunos para o mundo do trabalho mediante o componente curricular “Projeto de Vida”.

A Lei Federal n.º 13.415/2017 prevê que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a, n. p.). Essas mudanças acarretaram alterações na LDB 9.394/1996, e são obrigatórias a todas as escolas.

A BNCC, que é um documento de caráter normativo, define as aprendizagens essenciais e as competências gerais do ensino básico. Dessa forma, traz o Projeto de Vida como uma das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes,

ampliando-a para o mundo do trabalho e reiterando o foco no protagonismo discente e no seu projeto de vida.

A flexibilização dos currículos, prevista na BNCC, adequa a carga horária dos componentes curriculares tradicionais aos demais componentes curriculares, o que exige habilidade do docente, pois este necessita de formação para saber lidar com essas mudanças. Assim, cursos específicos de formação continuada, oficinas pedagógicas e cursos a distância consistem em meios para que os professores desenvolvam habilidades para trabalhar com o Projeto de vida. Diferentemente do que se observa no Plano de Ação da EEDB (2020, p. 73), a formação continuada referente ao componente curricular Projeto de Vida deve ser realizada pelo coordenador pedagógico da escola em “[...] três momentos de formação orientada para aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos e pedagógicos”.

No que tange à biblioteca e aos demais espaços de leitura, o Plano de Ação não faz nenhuma referência a eles. No documento, as ações propostas atendem às orientações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) para a utilização dos “APCs²⁰, SEDUC em Ação²¹ e ações de acolhimento nos planejamentos multidisciplinares” (GOIÁS, 2021, p. 74). Não há, no documento (Plano de Ação), nenhuma referência à prática de leitura ou a espaços de leitura. O fato de não haver no PPP nenhuma ação ou estratégia prevista para incentivar ou aperfeiçoar a leitura dos alunos, tanto na escola quanto fora dela, consiste em um problema. Outra questão diz respeito ao fato de que não há ações envolvendo professores no incentivo ao uso da biblioteca e de demais espaços de leitura, evidenciando, assim, no documento, um caráter mais voltado para o acolhimento e o alcance de resultados nas avaliações externas, por meio de atividades de treino propostas pela SEDUC e outros documentos.

O Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro, ao apontar seus espaços físicos no PPP do CEDHMC (2021, p. 14), deixa claro que não conta com espaço destinado à biblioteca e não possui sala de leitura. Dessa forma, infere-se que a leitura seja realizada apenas nos espaços que o colégio dispõe: as salas de aula e o pátio destinado à recreação. Considerando que o colégio não tem biblioteca, a instituição não está em consonância com o que estabelece a Lei n.º 12.244, de 24

20 Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) disponibilizadas no Portal NetEscola.

21 São videoaulas do Ensino Fundamental e Médio veiculadas pela Televisão Brasil Central (TBC) e pelas rádios Brasil Central AM e FM.

de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

Ao considerar o objetivo do curso Ensino Médio (EJA), o CEDHMC (2021, p. 31) faz uma sutil referência à leitura, ao reproduzir o que está exposto na disposição geral da LDB, inciso I, artigo 32: “O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como base o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996a, n. p.).

O PPP do CEDHMC tem, em sua redação, apenas dimensões filosóficas e apresenta o funcionamento da escola de forma geral, sem citar projetos, planos, trabalhos e seus responsáveis. Nota-se, assim, uma preocupação formal em atender mais àquilo que a SEDUC-GO solicita no documento do que em torná-lo uma espécie de guia para o funcionamento da unidade e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O Plano de Ação do CDHMC não apresenta ações pedagógicas que especifiquem a leitura ou espaços de leitura. Contudo, apresenta ações voltadas para a melhoria de resultados na avaliação:

Buscar diferentes forma para avaliar os alunos através da participação nos grupos de WhatsApp, desenvolver atividades que despertam a curiosidade e pesquisa, avaliar o aluno de maneira qualitativa e quantitativa valorizando suas habilidades, conhecimento e desenvolvimentos através de registros, avaliações, trabalhos, online, individual e nos grupos de WhatsApp, fazer retomada de conteúdo quando necessário (PPP CEDHMC, 2021, p. 4).

O objetivo mediante as ações do Plano de Ação do CEDHMC (2021, p. 4) é o de “reconhecer a forma como os alunos estão assimilando os conteúdos através de atividades contextualizadas de múltipla escolha”, com a meta de “elevar em 70% o índice de acertos nas avaliações internas e externas”. Nesse contexto, Freitas (2014), ao se referir às avaliações externas de larga escala, as quais as escolas públicas são submetidas, assevera que:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014, p. 1093).

Buscando alinhar as formas de produção determinadas pelos reformadores empresariais²² com a necessidade de apresentar bons resultados, é importante enfatizar “[...] que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras)” (FREITAS, 2014, p. 1093). Essa ideia de avaliação difere do real objetivo da avaliação voltada para a realidade social da escola, a fim de definir sua trajetória de ensino.

Para Libâneo (2002, p. 195),

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados, que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escola.

O desenvolvimento de atividades que despertam a curiosidade e a pesquisa, como mencionado no Plano de Ação, deixa implícita a leitura, pois a pesquisa a envolve. Sabe-se, no entanto, que a busca por resultados em avaliações externas está em evidência, uma vez que esses resultados devem ser compatíveis com as matrizes de referência das avaliações externas; caso contrário, tem-se proficiência insuficiente²³. Sendo assim, a leitura e a formação de leitores dão lugar ao para provas de múltipla escolha, que passa a ocupar, até mesmo, o espaço do currículo.

O Cento de Ensino Integral Pedro Vieira Januário, antigo “Ginásio Municipal”, foi construído em 1958, funcionou até março de 1959, quando foi encampado pelo Estado e recebeu o nome de “Ginásio Estadual de Bela Vista”. No ano de 1963, passou a ser chamado de “Ginásio Estadual Cônego Trindade”; posteriormente, em 1967, “Colégio Estadual Cônego Trindade”. Em 1979, em homenagem a um sócio fundador, passou a ser “Colégio Estadual Pedro Vieira Januário”. A partir do ano de 2017, por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação do CEPI, recebeu uma nova

²² Lima (2007, p. 20) explica que: “[...] os vários Sistemas Educacionais de diferentes países, [...], como é o caso do Brasil, passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução e/ou até imposição das agências internacionais, em especial as instituições de financiamento, mecanismos ou políticas de Avaliação Educacional dos seus sistemas de ensino. Tais sistemas de avaliação focalizavam, prioritariamente, a mensuração do rendimento escolar dos alunos, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos sistemas em função dos investimentos decorrentes dos empréstimos contraídos”.

²³ De acordo com a distribuição dos alunos por nível de proficiência, estar no nível insuficiente significa apresentar pouquíssimo aprendizado. Quando isso ocorre, é necessária a recuperação de conteúdos (QEDU, 2020).

nomenclatura, passando a ter o nome de “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Vieira Januário” (CEPI-PVJ, 2020).

O CEPI-PVJ possui amplo espaço físico. Como consta no PPP da instituição (CEPI-PVJ, 2020, p. 16), além de contar com uma biblioteca, há também uma sala de leitura, que funciona no mesmo espaço do laboratório de informática. Este, por sua vez, possui 10 computadores em funcionamento, além de disponibilizar acesso à Internet para leitura e pesquisas.

O colégio oferece o Ensino Fundamental (anos finais) e as três séries do Ensino Médio, em tempo integral, e sua comunidade discente abrange uma faixa etária entre 13 e 18 anos, aproximadamente, oriunda das zonas rural e urbana do município de Bela Vista de Goiás. Em sua maioria, os estudantes são de famílias das classes média e baixa (CEPI-PVJ, 2020).

Observa-se que o PPP da instituição apresenta as características sociais do seu público (alunos e famílias), reforçando que “a leitura se restringe ao ambiente escolar, como necessidade”, mesmo com o nível social desses estudantes tendendo a ser um pouco mais elevado do que o dos alunos de escolas regulares de tempo parcial (CEPI-PVJ, 2020, p. 18).

E ainda, o documento deixa claro que atende ao modelo pedagógico da Escola de Tempo Integral e do Programa Novo Futuro, compreendido como projeto oficial atual de Ensino Médio em Tempo Integral da SEDUC para Goiás (CEPI-PVJ, 2020, p. 20). Menciona-se, aqui, a crítica feita por Rodrigues (2016, p. 103) sobre o Ensino Médio no Brasil, que, para o autor, está “atrelado a toda uma conjuntura de raízes no processo de desenvolvimento histórico e político do Ensino Médio no Brasil”. Essa crítica versa sobre as diversas tentativas de inovação e mudanças, que sempre retomam modelos que se adequam e atendam melhor ao momento. Isto é, as tentativas ajustam-se àquilo que é conveniente e atendem às demandas do mercado capitalista.

Considerando tais aspectos, observa-se que o CEPI- PVJ tem por objetivo:

[...] oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica e contribuir com transformação do seu meio e inclusive da sociedade em geral. Objetivando ainda desenvolver um trabalho voltado para a formação integral do educando, promovendo seu

pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania (CEPI-PVJ, 2020, p. 18).

A instituição escolar deve consistir em um espaço onde se aprende a interpretar o mundo e a transformá-lo, partindo do domínio da consciência crítica e dos conteúdos, de modo a torná-los práticas de emancipação humana, principalmente em uma sociedade mediada pelo conhecimento.

Segundo o PPP do CEPI-PVJ (2020), cabe à escola desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, relativas ao trabalho intelectual, articulado e não reduzido, ao mundo do trabalho e às relações sociais.

O CEPI-PVJ propõe um trabalho diferente por meio do Programa Novo Futuro, a partir dos componentes curriculares da BNCC e de uma parte diversificada, objetivando contribuir para o desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral, ético, social e estético dos estudantes. Visa-se, com isso, ampliar as experiências, o interesse dos estudantes pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. E ainda, busca-se promover a aprendizagem mediante o pleno domínio da leitura e da escrita (com espaços destinados a esse fim), ao priorizar a aquisição de conhecimentos, habilidades, bem como a formação de atitudes e valores. Neste sentido, o trabalho docente é entendido como uma atividade consciente e sistemática, cuja centralidade está na aprendizagem e no estudo dos alunos sob a mediação do professor (CEPI-PVJ, 2020).

Ao mesmo tempo em que há a proposta de desenvolvimento da intelectualidade, o PPP do CEPI-PVJ (2020) enfatiza os resultados em avaliações internas e, principalmente, externas. Isso fica claro no documento ao relatar que sua filosofia está em consonância com o Pacto pela Educação, uma vez que as diretrizes propostas por esse pacto visam:

[...] fortalecer na Unidade de Ensino condições favoráveis a garantir o melhor desempenho do alunado no que se refere às avaliações (Diagnóstica, ADA, SAEGO, SAEB e ENEM) e, conseqüentemente, elevando os resultados nos IDEB e IDEGO (CEPI-PVJ, 2020, p. 7).

A preocupação com as avaliações é verificada em várias partes do documento, refletindo o pensamento sociopolítico e cultural da referida UE, que está submetido a órgãos superiores. Destarte, “é suficiente que o foco da escola recaia sobre a produção de resultados de aprendizagem mínima, de cunho imediatista, por processos de ensino aligeirados”, conforme reforçam Libâneo e Freitas (2018, p. 99).

No Plano de Ação do CEPI-PVJ (2020, p. 26), a única referência feita especificamente à leitura diz respeito às reuniões semanais, previstas entre coordenadores, professores e professor da sala de leitura, para “articulação pedagógica entre o currículo do Núcleo Básico Comum e do Núcleo Diversificado de maneira a integrar os resultados”. É notória que a atenção está voltada para os resultados e as ações para atingi-los.

Importa destacar que as fragilidades referentes à leitura e à intenção de formar intelectuais são percebidas. Contudo, não há, no PPP, nenhuma ação ou estratégia específica prevista para melhorar ou mesmo aumentar o nível de leitura dos alunos, seja na escola, na sala de leitura e na biblioteca, seja fora desses espaços, de modo a confirmar a intenção de formar “[...] para a vida e para a intelectualidade” (CEPI-PVJ, 2020, p. 22).

Em contrapartida, o Plano de Ação do CEPI-PVJ, referente ao ano de 2021, apresenta ações voltadas para aprimoramento da leitura. São elas: Estimular o hábito da leitura entre os estudantes durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP²⁴ (os professores de Língua Portuguesa ficaram encarregados de enviar, mensalmente, a versão digital de um livro literário para leitura, compreensão e interpretação); incentivar a leitura e a produção textual sobre temas variados (CEPI-PVJ, 2021, p. 4). Entende-se que essas ações são imprescindíveis para o desenvolvimento da leitura, contribuindo, também, para a desescolarização dessa prática.

Contudo, pode-se inferir que a escola apresenta plena consciência e coerência entre PPP e ação escolar. Entretanto, ações de leitura foram circunstanciadas pela pandemia: uma emergência para manutenção de práticas escolares em vez de promoção de práticas sociais da leitura.

²⁴ Regime Especial de Aulas Não Presenciais, principalmente por meios digitais: a metodologia foi adotada no Estado de Goiás a partir de 17 de março de 2020, devido à pandemia de COVID-19.

3.2 OS DOCUMENTOS CURRICULARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE BELA VISTA DE GOIÁS E A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

O documento curricular da EEDB segue orientações do Documento Curricular para Goiás (DC-GO). O DC-GO tem por objetivo “[...] proporcionar ao estudante o protagonismo para a construção do seu percurso formativo, conforme apresentado na BNCC. Ao mesmo tempo, a proposta também visa valorizar as questões locais e regionais de Goiás” (GOIÁS, 2021, n. p.). Como o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) está em fase de reestruturação, a escola utiliza o documento provisório (também baseado na BNCC).

O DC-GO (2021) aparece como anexo do PPP da EEDB (2021, p. 69), organizado por séries e componentes curriculares, sendo que o de Língua Portuguesa apresenta as habilidades, os eixos temáticos e os conteúdos para todas as séries do Ensino Médio. Em comparação com o documento curricular que antecede à BNCC, houve algumas mudanças de nomenclatura, com acréscimo de alguns pontos. O que antes era chamado de expectativas de aprendizagem, no documento utilizado pela escola em 2021, foi substituído por “habilidades”.

Os eixos temáticos de cada bimestre, de todas as séries do Ensino Médio são os mesmos, durante todo o ano letivo. As orientações referentes à 1ª série do Ensino Médio são: “prática de oralidade e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” (GOIÁS, 2021, p. 25), que, antes da BNCC, aparecia apenas como “práticas de oralidade” (GOIÁS, 2012, p. 57); o que era prática de leitura passou a ser “procedimento de leitura e identificar o tema de um texto” (GOIÁS, 2021, p. 78). E ainda, à “prática de escrita” acrescentou-se “estudos dos aspectos linguísticos nos gêneros em estudo: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de texto”; à “prática de análise da língua” acrescentou-se “estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua; norma culta e variação linguística”. Na parte de literatura, foi acrescentado o eixo temático “estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas nas cantigas”. Na coluna dos conteúdos, foram inseridos os gêneros textuais selecionados para estudo. Em todo o documento, verifica-se uma

nova roupagem, mas os conteúdos são praticamente os mesmos da matriz de conteúdos anterior à BNCC.

O DC-GO apresenta para a 2ª série do Ensino Médio a mesma estrutura, mudando as habilidades de acordo com o gênero textual e acrescentando aos eixos temáticos os seguintes itens: “modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas”. Apresenta, também, a prática de análise da língua, acrescida de “implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto e na identificação de suas intencionalidades” (GOIÁS, 2021, p. 80).

Para a 3ª série do Ensino Médio o DC-GO traz, basicamente, os mesmos itens das 1ª e 2ª séries, adicionando outros gêneros textuais e combinando-os com as habilidades. Os gêneros textuais previstos para a 3ª série são: poema, manifesto, resenha, artigo de opinião e romance. Os eixos temáticos apresentam as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise da língua, assim como nos demais anos/séries (GOIÁS, 2021, p. 83).

A previsão de conteúdos, habilidades e eixos temáticos envolvendo a prática de leitura é bastante evidente como “tarefa” no documento DC-GO. Nesta perspectiva, resta analisar os termos utilizados no documento e avaliar se este permite que se construa alguma possibilidade de formação de leitores e considera o uso de uma abordagem mais crítica para a leitura nas salas de aula, bem como fora dela (GOIÁS, 2021).

O Documento Curricular da 3ª etapa da EJA de Ensino Médio do CEDHMC, para o ano de 2021, apresenta uma seleção de conteúdos com as expectativas de aprendizagens previstas para cada bimestre de cada período/semestre dessa modalidade de ensino. Mesmo não havendo nenhuma referência à fonte do material, por meio do formato e da linguagem utilizada, infere-se que o documento acompanha o DC-GO, que é embasado pela LDB 9.394/96 e pela BNCC, contendo as quatro áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos, alinhadas à Política Nacional de

Alfabetização (PNA) e à BNCC, e à Educação de Jovens e Adultos a Distância, pontua, em seu artigo 12:

Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º) (BRASIL, 2021b, n. p.).

A EJA, que consiste em alternativa para o término do ensino básico, em menor tempo do que o ensino regular tradicional, é uma modalidade que caminha em conformidade com a comunidade escolar. Essa modalidade procura garantir o acesso e a permanência de seu público-alvo, podendo ocorrer também na modalidade a distância.

Geralmente, aspectos socioeconômicos e familiares influenciam a não permanência dos alunos na escola. Dessa forma, ao pensar o currículo para a EJA, deve-se considerar a pluralidade cultural dos atores, o que, segundo Libâneo (2002, p. 54), “na esfera da escola e do currículo, ao acolhimento da diversidade, das diferenças, à diversificação da cultura escolar, a um currículo multicultural”, leva à integração de minorias e ao acesso delas à educação.

Sabe-se que todos os componentes curriculares são permeados pela leitura. Busca-se, assim, analisar o Currículo do CEDHMC-2021 sob a perspectiva de formação de leitores; mais especificamente, o que se faz presente nas aulas de Língua Portuguesa para as turmas de EJA do Ensino Médio, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Conteúdos por semestre da EJA de 3ª etapa do ensino básico – Ensino Médio do CEDHMC

| EJA 1º Semestre (1ª série do Ensino Médio) | |
|---|--|
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Literatura: Trovadorismo e Quinhentismo ✓ Teatro. ✓ Poemas de cordel. ✓ Sonetos. ✓ Cantigas (de amigo, de amor, de escárnio e de maldizer). ✓ Fotografia. ✓ Textos verbais e não verbais. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ O Barroco nas artes. ✓ O Barroco literário no Brasil – poesia, prosa. ✓ A poesia satírica- Gregório de Matos. ✓ Os Sermões – Antônio Vieira. ✓ Arcadismo no Brasil – literatura e política. ✓ As cartas chilenas – Tomás Antônio Gonzaga. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem, língua e fala. ✓ Variações linguísticas. ✓ Textos literários e não literários. ✓ Pronomes pessoais. ✓ A reforma ortográfica. ✓ Relações entre língua e poder. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Vocalização de poemas, sermões, epopeias e improvisos. ✓ Estrutura das palavras: radical, prefixo, sufixo. ✓ Nomes – substantivos, adjetivos, pronomes pessoais, artigo, Pronomes definidos e indefinidos, possessivos. ✓ Concordância nominal. ✓ Entrevista, fotografia, pintura, poema, charge, gravura, romance. |
| EJA 2º Semestre (2ª série do Ensino Médio) | |
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ O romance. ✓ O romantismo no Brasil – Prosa e poesia. ✓ Obras de José de Alencar. ✓ Primeira Geração: Gonçalves Dias. ✓ Segunda Geração: Álvares de Azevedo. ✓ Terceira Geração: Castro Alves, Luís Gama. ✓ Verbo: modo, tempo, aspecto, voz. ✓ Canção, pintura, desenho gráfico, trecho de romance, crônica, poema, biografia. ✓ Verbo: formas nominais. ✓ Verbo: pessoa e número. ✓ Concordância Verbal. ✓ Classe de palavras - pronomes demonstrativos, possessivos, relativos, indefinidos, numeral, preposição, interjeição, conjunção. ✓ Formação de palavras. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poemas (Haicais). ✓ Adjunto adnominal. ✓ Contexto histórico-social e características do Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. ✓ Contos Literários do Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. ✓ Preposição, interjeição, advérbio e conjunção. ✓ Predicativo. ✓ Verbo: modo, tempo, aspecto, voz. |
| EJA 3º Semestre (3ª série do Ensino Médio) | |
| 1º Bimestre | 2º Bimestre |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Romances: contexto histórico-social. ✓ Características e autores do Pré-Modernismo no Brasil e Portugal. ✓ Frase, oração e período. ✓ Sintaxe: termos essenciais, integrantes e acessórios. ✓ Concordância verbal e nominal. ✓ Modernismo 1ª fase. ✓ Semana de Arte Moderna e Vanguardas europeias. ✓ Orações coordenadas e subordinadas. ✓ Poemas. ✓ Charges. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Romances. ✓ Modernismo no Brasil - 2ª Geração. ✓ Pontuação. ✓ Concordâncias verbal e nominal. ✓ Pontuação. ✓ Literatura Contemporânea ou Pós-Moderna. ✓ Literatura goiana. ✓ Modernismo 3ª geração. ✓ Regência nominal. ✓ Crase. |

| | |
|------------|--|
| ✓ Cartuns. | |
|------------|--|

Fonte: Adaptado pela autora do Documento Curricular da EJA/CEDHMC (2021).

Os conteúdos apresentados no Quadro 2 denotam uma articulação entre leitura, arte e aprendizagem de diversos temas. Nota-se que a literatura adentra aos espaços escolares e passa a fazer parte do processo de escolarização, tornando-se, assim, parte dos currículos nas escolas. Com efeito, a literatura pode não determinar o currículo escolar legitimado, mas é evidente que influencia as práticas curriculares, uma vez que a leitura de obras literárias faz parte dessas práticas.

A leitura de determinados gêneros textuais nas turmas de EJA faz com que eles passem a ocupar uma determinada posição na disputa por sentidos hegemônicos dos temas propostos no currículo. Por isso, é necessário pensar em leituras que contemplem as subjetividades e estabeleçam uma articulação possível entre a cultura escolar e as diferenças sociais vivenciadas pelos discentes. É importante lembrar que a escola, enquanto formadora de leitores, deve se atentar para que essa leitura não esteja apenas a serviço de algum conteúdo ou alguma temática inserida na relação ensino-aprendizagem nesse espaço, devendo ser utilizada também fora do contexto das atividades escolares, com as metas de enriquecimento cultural e desenvolvimento crítico-reflexivo.

O CEPI-PVJ adota a Matriz Curricular da Educação Integral, fundamentada na LDB nº. 9.394/1996, adequando o Ensino Médio ao que prevê o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), em consonância com a Meta 06: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, n. p.). Entende-se que seja necessário pensar a estrutura de oferta e ampliação de tempos, espaços e aprendizagens escolares que se apresentam em programas de educação integral e de tempo integral.

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos pra dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44-45).

O discurso de uma educação de qualidade, como projeto de educação integral que se dá na compreensão e a partir de diferentes linguagens, só é possível na escola pública de tempo integral se abranger uma minoria. Isso porque, a integralidade compreende a educação na totalidade social. Desse modo, muitos alunos menos favorecidos não conseguem conciliar tempo de estudo e necessidade de trabalhar. Por conseguinte, são possibilidades que cerceiam a participação de uma grande parcela de jovens que estuda na escola pública.

O currículo seguido pelo CEPI-PVJ é o mesmo que as escolas de tempos regulares seguem. A diferença reside na ampliação da jornada; por conseguinte, na ampliação da Matriz Curricular, que acrescenta os itinerários formativos e as Eletivas, que são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, dentre outras situações de trabalho, que os estudantes podem escolher no Ensino Médio. Assim, além dos componentes do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso), tem-se os do Núcleo Diversificado (Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Iniciação Científica).

De acordo com a SEDUC-GO, as escolas de tempo integral apresentam vantagens àqueles que conseguem frequentá-las, a saber:

1. Melhores resultados educacionais - As escolas de tempo integral apresentam resultados melhores no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. Com mais tempo na escola, os estudantes de Cepis apresentam maiores taxas de aprovação, melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e mais chance de ingressar no Ensino Superior (GOIÁS, 2020, n. p.).

Nota-se que os alunos que têm condições de permanecerem na escola em período integral, apresentam, na maioria das vezes, diferenças sociais que incidem sobre o capital cultural e, como consequência, sobre a aprendizagem, pois não precisam trabalhar para ajudar na renda da família, podendo, assim, dedicar-se mais tempo aos estudos. Segundo Bourdieu (2007, p. 75), “nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário para a reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado

momento histórico”. Desse modo, o sistema escolar contribui para a manutenção da ordem social.

Além de fomentar um melhor desenvolvimento educacional, as escolas de tempo integral visam formar os estudantes para a vida:

2. Formação para a vida - O modelo de ensino em tempo integral não consiste apenas em passar mais tempo na escola. O foco do Cepi é desenvolver todas as dimensões do estudante: intelectual, física, emocional, social e cultural. E com mais tempo disponível na escola, é possível trabalhar a educação integral de forma mais aprofundada (GOIÁS, 2020, n. p.).

A formação para a vida coaduna com a ideia de Kuenzer (2000, p. 17), ao declarar que “atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido [...]”. Destarte, a escola de tempo integral deve promover o desenvolvimento do domínio de ações mentais para que os alunos consigam estabelecer relações entre aquilo que aprendem no ambiente escolar com a vida em sociedade.

As disciplinas optativas são exemplos de inclusão de componentes que buscam contemplar o perfil dos estudantes.

3. Disciplinas optativas - O currículo da escola em tempo integral não contém somente matérias obrigatórias e comuns a todos os estudantes. A matriz inclui, além dos componentes do Núcleo Comum, disciplinas optativas chamadas eletivas, que são escolhidas pelo estudante de acordo com seus interesses. As eletivas são planejadas pelos professores do Cepi, com base no perfil dos estudantes, e podem abordar diversos temas, como robótica, moda, gastronomia, artes, literatura, saúde, empreendedorismo e muito mais. São quatro aulas de eletiva por semana no Ensino Fundamental e duas por semana no Ensino Médio (GOIÁS, 2020, n. p.).

Contudo, observa-se que as escolhas feitas por alunos e professores os leva a acreditarem, muitas vezes, que possuem plena autonomia diante dos componentes. Na verdade, esses são impostos a partir das necessidades do mercado, visto que há uma relação entre reprodução social e manutenção social.

Essa assertiva pode ser verificada com base nas propostas dos componentes Projeto de vida e Preparação para o futuro:

4. Projeto de vida - Nas aulas de Projeto de Vida, o estudante é ensinado a reconhecer seus sonhos e aptidões, estabelecer suas metas e planejar seu futuro acadêmico-profissional. O projeto de vida é o eixo central de todo o ensino na escola de tempo integral e dá nome a um componente curricular que tem duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio.

5. Preparação para o futuro - No Ensino Médio, o estudante participa das aulas de Preparação Pós-Médio e recebe orientações sobre o mercado de trabalho, opções de faculdade, cursos técnicos, empreendedorismo e carreira militar. Esse componente curricular, oferta duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio e quatro aulas na 3ª série (GOIÁS, 2020, n. p.).

Há um discurso de fortalecimento e desenvolvimento do capital que se faz presente no currículo. Para Alves e Oliveira (2020, p. 25), “a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia”.

Esse discurso é fortalecido pela seguinte vantagem: “6. Preparação para o ENEM – Nas aulas de Preparação Pós-Médio, o aluno de Ensino Médio também participa de aulas interdisciplinares com foco no Enem e outros vestibulares” (GOIÁS, 2020, n. p.). Observa-se que há um viés mais propedêutico, baseado na lógica da complexidade mercadológica, voltado para alunos com condições de franquear os estudos.

Além disso, a configuração da identidade da escola de tempo integral transmite a ideia de transcender a perspectiva de atendimento a interesses imediatos, como a profissionalização, ampliando a perspectiva de ensino propedêutico, como mostrado nas vantagens a seguir:

7. Atividades práticas - Além das aulas teóricas, o aluno participa de atividades práticas em laboratórios de ciências, clubes juvenis e projetos de pesquisa. No componente curricular Práticas Experimentais, os professores de ciências dão aulas interdisciplinares usando experimentos e levando os alunos a colocarem a ‘mão na massa’.

8. Iniciação científica - No Ensino Fundamental, há aulas destinadas para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Os alunos conduzem o projeto de pesquisa, de acordo o tema escolhido, orientados pelo professor. Dessa forma, a autonomia, curiosidade, criatividade e senso crítico dos estudantes são despertados. (GOIÁS, 2020, n. p.)

Outra vantagem a ser destacada é a de acolhimento, em que essa ideia se vincula à produção de um lugar histórico-social próximo às famílias.

9. Acolhimento - Uma das metodologias da escola de tempo integral é o acolhimento dos alunos, pais e professores para que todos sejam bem recebidos na escola e façam parte dessa grande família chamada Cepi. No início do ano letivo, os estudantes 'de casa' organizam uma programação especial para dar as boas-vindas aos novos alunos e apresentar o projeto pedagógico da escola. Ao longo do ano, também são realizados eventos de acolhimento com os profissionais da unidade e com os pais ou responsáveis (GOIÁS, 2020, n. p.).

Sobre isso, é importante mencionar Libâneo (2020, p. 38), quando o autor pontua que “a escola hoje precisa assumir outras funções não tipicamente escolares, ou seja, as funções de educadora e protetora”. A escola, dessa forma, atende a funções sociais que deveriam ser políticas públicas de outras áreas.

Além do acolhimento, há o desenvolvimento do componente Projeto de Vida mediante o auxílio de um tutor e o exercício do protagonismo juvenil, como vantagens da escola de tempo integral:

10. Tutoria - No início do ano letivo, o estudante escolhe um professor para ser seu tutor, que vai acompanhar seus estudos ao longo do ano e auxiliá-lo na elaboração e desenvolvimento do seu Projeto de Vida. Não há um horário exclusivo para a tutoria na matriz curricular, por isso o professor e aluno podem marcar encontros conforme a disponibilidade e necessidade dos dois, antes ou após as aulas.

11. Protagonismo juvenil - Na escola de tempo integral, o estudante é visto como protagonista de sua vida, agente ativo no processo educacional e parte da solução para problemas da sociedade. Além de ser um princípio presente em todas as atividades do Cepi, o protagonismo juvenil possui um componente curricular próprio, com duas aulas por semana, que dão apoio aos clubes juvenis e grêmios estudantis da escola (GOIÁS, 2020, n. p.).

A ideia de que o aluno desenvolverá o Projeto de Vida amparado por um tutor e se tornará protagonista em suas decisões é “[...] uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha?” (SAVIANI, 2020, p. 11). Por outro lado, é importante o momento em que o professor abre espaço para conversar e orientar o aluno nessa fase de transição e desenvolvimento.

Por fim, a última vantagem apresentada diz respeito ao estudo orientado, isto é, ao momento em que os estudantes aprenderão a organizar a rotina diária para estudarem.

12. Estudo orientado - O estudante de Cepi tem aulas de Estudo Orientado, para aprender a estudar, organizar sua rotina de estudos e assimilar métodos de aprendizagem. Os alunos também passam por avaliações

semanais com objetivo de diagnosticar o rendimento dos estudantes. Há quatro aulas por semana de Estudo Orientado no Ensino Fundamental e Médio (GOIÁS, 2020, n. p.).

Ao verificar as vantagens elencadas pela SEDUC-GO para os CEPs, pode-se afirmar que essa deveria ser uma política pedagógica comum a todas as escolas, regular ou integral. Observando a intencionalidade do tempo integral no que diz respeito ao acolhimento, menciona-se Libâneo, que argumenta: o tempo integral não é necessário, se “[...] as políticas educacionais que caracterizam a escola como mero lugar de integração e acolhimento social, incluindo nesse rol as escolas de tempo integral, colocarem em segundo plano a formação cultural e científica dos alunos” (LIBÂNEO, 2015, p. 297).

Ao considerar a escola um lugar seguro e de confiança, onde os pais podem ter tranquilidade quanto à proteção dos filhos, o autor reforça que “[...] uma escola que só cuida da proteção social, priva os alunos do acesso aos conhecimentos e com isso provoca formas de exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade” (LIBÂNEO, 2015, p. 298).

Por outro lado, se a convivência em um espaço de produção de conhecimento favorecer a incorporação de capital cultural, como mencionado por Bourdieu (2004) em vários de seus escritos, a lógica do tempo integral pode possibilitar desenvolvimento e melhoria nesse sentido. Na mesma perspectiva, Lahire (2008, p. 19), entende que os fracassos escolares podem ser entendidos como “casos de solidão dos alunos no universo escolar”. O autor considera as diferenças entre as relações e vivências estabelecidas no seio familiar e no ambiente escolar. Infere-se, neste sentido, que um maior contato com a cultura escrita tende a possibilitar maior adesão e normalização dessa cultura (LAHIRE, 2008).

3.3 OS PLANEJAMENTOS DE AULA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE BELA VISTA DE GOIÁS

O planejamento de aula norteia o trabalho do professor em sala de aula, orientando-o com relação às ações a serem tomadas. Ressalta-se que esse planejamento pode sofrer modificações, devido a fatores internos e/ou externos. Como explica Piletti (2001, p. 73), o planejamento é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo; “[...] é a sistematização de todas as atividades

que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. Nesse contexto, o professor deve considerar o conhecimento de mundo, o perfil dos alunos e o PPP da instituição, para organizar o seu plano de ensino.

As escolas da rede pública do Estado de Goiás utilizam o Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP), uma ferramenta *online* destinada ao preenchimento do diário escolar e ao planejamento diário de aulas. Essa ferramenta permite ao professor selecionar os itens que compõem o planejamento de aulas utilizando dados previamente cadastrados na plataforma. Além disso, o docente pode replicar o planejamento para outras turmas, além de marcar atividades e atividades; e ainda, tem disponível, de forma digital, o diário. Nota-se que há um maior controle em forma de cadeia, estando o planejamento disponível para todos os órgãos de acompanhamento e controle da SEDUC-GO.

A plataforma gera um automatismo, pois o professor, por um lado, tem a facilidade de fazer seu planejamento *online*; por outro, não precisa acrescentar sua ideia (customizar) de aula, tornando o planejamento uniforme, sem considerar a individualidade de cada turma, bem como de cada aluno. Isso vai ao encontro da seguinte ponderação feita por Libâneo (2002, p. 60) acerca do modelo tecnicista de ensino: “É prevista uma sequenciação do ensino semelhante à instrução programada ou ao planejamento curricular que adquire característica de controle do trabalho do professor”.

Os planejamentos de aula de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio da EEDB, do CEDHMC e do CEPI-PVJ recebidos para análise foram escolhidos considerando a quinzena de 13 a 24 de setembro de 2021, quando houve o retorno às aulas presenciais (após o isolamento social, devido à pandemia de Covid-19). A escolha se deu dessa forma pelo fato de que as quinzenas anteriores ao período informado foram utilizadas para adaptação ao retorno das aulas presenciais.

3.3.1 A perspectiva da leitura nos planejamentos de aula da área de Linguagens e suas Tecnologias

Os planejamentos de aula dos componentes que fazem parte da área de Linguagens e suas Tecnologias foram selecionados pela coordenação das escolas no diário *online* de cada disciplina/componente curricular.

Ao tomar como premissa que a leitura é fundamental em todas os componentes curriculares, analisa-se os planejamentos de todas as séries do Ensino Médio referentes à Língua Portuguesa, à Educação Física, à Língua Estrangeira e à Arte, das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das UEs contempladas por este estudo.

O Quadro 3 apresenta o planejamento quinzenal da EEDB:

Quadro 3 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|---|--|
| 1ª | <p>Poemas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Características do Barroco; ● Sermões. - Artistas do Barroco. <p>ANA I ANA II ANA III²⁵</p> <p>Metodologias: Exposição de conteúdo; Leitura/escrita; Quadro giz; Textos complementares.</p> | <p>Refletir sobre o Barroco;</p> <p>Refletir sobre recursos de estilo nos gêneros em estudo.</p> |
| 2ª | <p>Anúncios Publicitários; Poemas (Haicais).</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Textos complementares; TV; Atividade de nivelamento.</p> | <p>Refletir sobre o uso do gerúndio nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre os recursos linguísticos, gráficos e visuais utilizados na produção de textos publicitários;</p> <p>Reescrever poemas (haicai) e anúncios publicitários, produzidos (coletiva e individualmente);</p> <p>Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo;</p> |

²⁵ ANA I, II e III são Atividades de Nivelamento da Aprendizagem preparadas e prescritas pela equipe da SEDUC-GO, que visam promover o desenvolvimento de habilidades básicas não desenvolvidas em períodos anteriores ao da série/ ano em curso.

| | | |
|----|---|--|
| | | Refletir sobre o Parnasianismo em suas dimensões histórica, linguística e social. |
| 3ª | <p>Romances</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realismo; ● Pré-modernistas. <p>Artigos de Opinião</p> <p>Contos literários (incluindo literatura goiana).</p> <p>Metodologia:</p> <p>Interpretação de trechos de romances pré-modernistas (Triste fim de Policarpo Quaresma);</p> <p>Textos Complementares;</p> <p>Gramática aplicada ao texto.</p> | <p>Refletir sobre os elementos articuladores (preposição, conjunção, pronomes, advérbios) nas resenhas;</p> <p>Ler romances da 2ª geração do modernismo brasileiro e artigos de opinião, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: Formular hipóteses (antecipação e inferência);</p> <p>Refletir sobre o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre o uso de substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre os pronomes relativos às relações de sentido nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre as conjunções, locuções conjuntivas e relações de sentido nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre o emprego de palavras ou expressões que articulam o artigo de opinião (conjunções, pronomes relativos, advérbios e outras expressões que indicam tomada de posição, indicação de certeza ou probabilidade, defender uma posição.</p> |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Os planejamentos apresentados fazem referência à Atividade de Nivelamento da Aprendizagem (ANA), que, devido ao contexto da pandemia de Covid-19, foi estabelecida para identificar as lacunas de aprendizagem. Para esse fim, foram aplicadas atividades propostas pela SEDUC-GO, com o objetivo de minimizar os prejuízos de aprendizagem. É oportuno salientar que o nivelamento consiste em uma difícil missão, uma vez que não consegue corrigir o principal fator de prejuízo, que, conforme Bourdieu e Passeron (1992), é a desigualdade social, e esta influência diretamente as diferenças de aprendizagens.

No que se refere ao desenvolvimento da leitura, em que as diferenças sociais se evidenciam em quantidade e qualidade, não há, no planejamento analisado, menção aos espaços físicos utilizados para esse fim, mesmo sabendo que a leitura faz parte da aula. Ressalta-se que a mesma estratégia de aplicação de atividades como meio de treinamento consiste em uma prática constante da SEDUC-GO. Em pesquisa realizada por Libâneo e Freitas (2018, p. 96) sobre essa questão, os autores chegaram à conclusão de que “essas ações orientadas ou impostas pela Seduc têm como foco organizacional e em estratégias de controle, e não nas questões pedagógicas”.

Consta-se que os planejamentos de aula tomam a sala de aula como um espaço em que o dever e a tarefa devam prevalecer, principalmente pela adoção de aulas expositivas, em que o professor é o foco, e a ênfase dada é no quadro, no giz e na ANA. Quanto às expectativas de aprendizagem, nota-se que se usa bastante o termo reflexão, mas a ideia não fica clara como essa reflexão será desenvolvida entre os estudantes.

A biblioteca da escola não foi mencionada em nenhuma das 8 (oito) aulas de Língua Portuguesa referentes à quinzena analisada; tampouco, livros literários e o livro didático foram citados, aparecendo apenas textos complementares e fragmentos de uma obra. É imperioso ressaltar que o uso dos recursos de leitura apenas como dever, tarefa ou para reconhecimento dos gêneros textuais em estudo não promovem uma prática de leitura significativa. Reforça apenas o treinamento das atividades. Diante disso, a criação do hábito de leitura e a formação de alunos leitores, tanto na escola quanto fora dela, distanciam-se dos objetivos previstos para o Ensino Médio, confirmando o que fora constatado no PPP e no Plano de Ação da EEDB.

Portanto, considerando o previsto pelo PPP, pelo Plano de Ação e os planejamentos de aula de Língua Portuguesa, pode-se afirmar que leitura e a formação de leitores, bem como sua desescolarização, não está entre os principais objetivos dessa UE. Todavia,

É imprescindível que o fazer-pedagógico no interior da sala de aula corrobore com o hábito de leitura dos aprendentes e o gosto por essa prática, promovendo mudanças que extrapolem as paredes da escola, ou seja, possibilitar que esses atores sociais percorram as etapas dos diferentes níveis educacionais, (re) construindo competências e saberes

necessários para alcançarem objetivos individuais e coletivos, almejados durante e após ingressarem do recinto escolar (CARMO, 2012, p. 177).

Portanto, faz-se necessário um projeto de leitura individual e coletivo, cuja ação contribua não somente para a aquisição e o desenvolvimento de competências que atendam às demandas das avaliações externas de larga escala e do mercado, mas também para o desenvolvimento da proposta de educação crítica e democrática, mencionada em todos os documentos oficiais, como a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96, os PCNs, a BNCC, dentre outros.

O Quadro 4 apresenta os planejamentos de Língua Portuguesa para a EJA/Ensino Médio do CEDHMC:

Quadro 4 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa – EJA/ Ensino Médio do CEDHMC

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------|---|---|
| 1º | A poesia satírica- Gregório de Matos; Os Sermões – Antônio Vieira; Arcadismo no Brasil – literatura e política. Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Aulas expositivas; Trabalho de pesquisa; Leitura/escrita/debate. | Compreender as primeiras manifestações nativistas da literatura colonial; Identificar aspectos satíricos na literatura seiscentista; Analisar e refletir sobre o Arcadismo. |
| 2º | Poemas (Haicais). Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Aulas expositivas; Trabalho de pesquisa; Leitura/escrita/debate. | Apresentação e escuta de Haicai. |
| 3º | Romances. Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Aulas expositivas; Trabalho de pesquisa; Leitura/escrita/debate. | Ler romances da 2ª geração do modernismo brasileiro e artigos de opinião, utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos; Escutar trechos de romances da 2ª geração modernista. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Como mencionado, a plataforma promove uma espécie de mecanicismo, de forma que os planejamentos não apresentam as identidades do professor e da turma. Assim, as turmas são tratadas como heterogêneas. Considerando os diferentes perfis de alunos da EJA, que recebem estudantes jovens e adultos, com diversas experiências, dificuldades e culturas, infere-se que as estratégias diferenciadas devem estar presentes nas aulas e fora da parte descrita no planejamento.

Sobre a leitura nessa modalidade de ensino, apresenta-se um pequeno trecho do “Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”:

Para os estudantes da modalidade educação de jovens e adultos, a leitura pareceu ter um significado especial, o que, possivelmente, se ligava à ideia de recuperar o tempo perdido, com a reconquista da autoestima pela leitura e a escrita e a aquisição de segurança, nunca antes experimentada (BRASIL, 2008, p. 92).

A escola, para os que frequentam a EJA, é vista como meio de qualificação profissional, propiciando-lhes melhores condições sociais, além de local onde se busca o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo, necessários para a formação crítica. Nesse ambiente, a leitura e as estratégias utilizadas nas aulas, quando em conformidade com os objetivos dos alunos, contribuem para a permanência deles nas instituições de ensino.

Para motivar os alunos ao hábito da leitura, levando-os à proficiência leitora, é preciso oferecer oportunidades, provocar situações diversas, em contextos diversos, onde a leitura seja necessária. É indispensável dar ao aluno condições de buscar, na leitura, aquilo que ele necessita. E o mais importante, essa prática deve abrir novos horizontes, possibilitando-lhes novas visões de mundo, novas experiências e informações. Para isso, as atividades de leitura devem ter objetivos claros e ser úteis à vida.

Na sequência, o Quadro 5 traz os planejamentos de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do CEPI-PVJ:

Quadro 5 – Planejamento quinzenal de Língua Portuguesa para o Ensino Médio – CEPI-PVJ

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------------|---|--|
| 1 ^a | Poemas. - O aluno deverá: Identificar as figuras de linguagem. Justificar o emprego das figuras de linguagem; | Refletir sobre figuras de linguagem (metáfora, hipérbole, antítese, etc.) nos gêneros em estudo; |

| | | |
|----|---|--|
| | <p>Analisar possíveis efeitos de sentido quanto ao uso das figuras de linguagem em composições de Gêneros Textuais; Sermões. - O aluno deverá: Identificar as figuras de linguagem. Justificar o emprego das figuras de linguagem; Analisar possíveis efeitos de sentido quanto ao uso das figuras de linguagem em composições de Gêneros Textuais.</p> <p>BARROCO NA EUROPA BARROCO NO BRASIL - Estudar as características do Barroco brasileiro. Conhecer a origem e as diferenças regionais desse movimento artístico.</p> <p>Metodologias: Explicar o conteúdo de modo a garantir a participação ativa dos alunos. Nessa estratégia, os alunos são questionados e estimulados a discutir a respeito do tema da aula, citando, por exemplo, casos que tenham vivenciado; Leitura/escrita/debate; Outras; Jogos Interativos; Jornais; Caderno Aprender +; Estimular o jovem a ser competente; TV; Aulas Expositivas; Ler textos de autores renomados de nossa literatura e identificar as variações linguísticas existentes nos mesmos; Identificar as características, geográficas e históricas das obras; Identificar e classificar as variações linguísticas; Escrever textos que contemplem as variações do estado de origem do aluno.</p> | <p>Refletir sobre o Barroco;</p> <p>Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo;</p> <p>Compreender e interpretar textos do gênero em estudo;</p> <p>Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre frase, oração e período.</p> |
| 2ª | <p>Anúncios Publicitários - Após o estudo sobre a acentuação o aluno saberá a forma adequada de acentuar as palavras em qualquer contexto;</p> | <p>Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo;</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | <p>Anúncios Publicitários - Nivelamento (interpretação textual) sobre os conteúdos ministrados anteriormente para a avaliação externa: FOCO NA APRENDIZAGEM.</p> <p>Metodologias: Através das atividades NÍVEL I - ANA- Atividade para Nivelamento e Ampliação, o uso de slides no Power Point, TV, notebook e explicação no quadro giz sobre os textos: "ALIANÇA"- Luiz Fernando Veríssimo o aluno será capaz compreender e interpretar. Tornando o aluno mais crítico, participativo e competente.</p> | <p>Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo; Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo;</p> <p>Refletir sobre os recursos linguísticos, gráficos e visuais utilizados na produção de textos publicitários.</p> |
| 3ª | <p>Carta Argumentativa - Ler, analisar e interpretar reportagem, notícia, artigo de opinião, editorial e carta de leitor publicada no jornal Folha de São Paulo; Resolver questões da Atividade para Nivelamento e Ampliação da SEDUC Goiás; Poemas - Ler, analisar e interpretar poemas de Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira; Resolver questões da Atividade para Nivelamento e Ampliação da SEDUC Goiás.</p> <p>Metodologias: Leitura/escrita/debate; Outras; Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser responsável; Textos Complementares; Aulas Expositivas.</p> | <p>Leitura de cartas de leitor, cartas argumentativas e de contos literários da literatura goiana e da 3ª geração do modernismo brasileiro, utilizando estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: Formular hipóteses (antecipação e inferência). Verificar hipóteses (seleção e checagem);</p> <p>Ler comparativa e associativamente os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social;</p> <p>Refletir sobre o Modernismo brasileiro (1ª geração);</p> <p>Refletir sobre os manifestos e a poesia da 1ª geração do Modernismo brasileiro;</p> <p>Refletir sobre a prosa da 2ª geração do Modernismo brasileiro;</p> <p>Refletir sobre o Modernismo brasileiro (2ª geração).</p> |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Observa-se que a forma de planejar dos professores do CEPI-PVJ se difere das demais escolas analisadas, mesmo utilizando a mesma plataforma para inserirem os planejamentos, o SIAP. Sabe-se que os professores das escolas de tempo integral devem ter dedicação exclusiva, atuando no programa por um período de 40 horas semanais, com horários previstos para planejamento e reuniões. Assim,

o planejamento exposto apresenta-se mais detalhado, sendo mais fácil identificar as atividades que os professores realizarão para alcançar os objetivos propostos.

Com o objetivo de possibilitar ao estudante uma formação integral, os planejamentos das aulas mostrados no Quadro 5 evidenciam o papel imprescindível da escola como espaço social, que deve permitir ao aluno o desenvolvimento dos hábitos de leitura e escrita. Os gêneros textuais são utilizados quase que exclusivamente para se trabalhar com gramática e ortografia, com exceção dos planejamentos previstos para a 3ª série, que traz a utilização dos gêneros textuais para interpretação e reflexão.

As metodologias contidas nos planejamentos apontam para aulas em que há motivação e incentivo para participação ativa dos alunos. Nesse aspecto, o professor não é o centro, e sim o mediador do protagonismo do estudante. E ainda, são previstas na metodologia aulas envolvendo leitura, escrita de textos e reflexão, de modo a tornar os alunos mais críticos, participativos e competentes.

Para garantir o rendimento, o modelo de ensino integral preconiza o processo do nivelamento proposto pela SEDUC-GO. Sobre essa questão, Libâneo e Freitas (2018, p. 95) pontuam que, “na concretização de suas políticas, a Seduc está sacrificando professores e alunos para o alcance de metas definidas quantitativamente, deixando implícitas finalidades de formação”. Portanto, as metas quantitativas se sobressaem. A busca por resultados, mediante a valorização da quantidade em detrimento da qualidade, fica evidente nos documentos, nas prescrições e no marketing feito pelo site e pelas redes sociais da SEDUC-GO.

Os planejamentos de aula denotam, principalmente para as 2ª e 3ª séries, que o material preparatório para avaliações externas é seguido. Isso faz com que

O professor, como sujeito que identifica as necessidades, carências e problemas de natureza psicopedagógica e didática e que em tese deveria deter a autonomia pedagógica de tomar decisões favoráveis à possibilidade de aprendizagem dos alunos, tem retirada a sua autonomia de professor (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 97).

O treinamento para as avaliações limita, muitas vezes, o trabalho docente, diminuindo as possibilidades de formação intelectual por meio da leitura de qualidade, bem como a formação crítica e reflexiva.

Dando sequência à BNCC, no tocante ao eixo Linguagens e suas Tecnologias, apresenta-se, a seguir, os planejamentos de aula de Educação Física das três séries do Ensino Médio.

O Quadro 6 mostra os planejamentos da EEDB:

Quadro 6 – Planejamento quinzenal de Educação Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|---|--|
| 1ª | Contexto histórico da dança; Dança e suas relações com a diversidade. Metodologias: Jogos coletivos; Reescrita. | Despertar o interesse por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse universo como elemento humanizador das relações de trabalho. |
| 2ª | Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço. Metodologias: Jogos coletivos. | Despertar interesse por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse universo como elemento humanizador das relações de trabalho. |
| 3ª | A Educação Física não faz parte da matriz curricular da 3ª série dessa escola. | |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Quanto à influência das aulas de Educação Física nas práticas de leitura, observa-se uma intervenção positiva, embora seu foco seja as relações de trabalho, e a quantidade de aulas seja pequena para o desenvolvimento da metodologia e as expectativas de aprendizagem.

Para Saviani (2016, p. 78), “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”. Ao corroborar esse pensamento, Rodrigues (2016) entende que:

A instituição escolar como possibilidade de adestramento social torna-se interessante nesse contexto em que são inauguradas outras formas de relações entre o sistema de produção, a ordem social e a educação moral, estabelecendo-se agora valores e costumes necessários para a disciplinarização do corpo e da mente para o trabalho fabril – (con)formar corpo e mente para a nova sociedade moderna e industrializada é tomado como objetivo educativo (RODRIGUES, R., 2016, p. 24).

É nessa perspectiva que se dissemina a ideia de que a melhor educação que se pode oferecer a um jovem pobre é a aprendizagem que prepara para o trabalho. É importante mencionar que o ensino voltado para a formação de mão de obra não é uma prática nova. Por mais que essa ideia seja lançada como sempre atual, o que ocorre é apenas o adestramento social (RODRIGUES, R., 2016).

No currículo da EJA, o componente Educação Física, que se vincula ao conhecimento do corpo, do movimento e suas possibilidades no currículo escolar, tem os planejamentos de aula exemplificados conforme o Quadro 7, referente ao CEDHMC.

Quadro 7 – Planejamento quinzenal de Educação Física – EJA/Ensino Médio do CEDHMC

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------|---|---|
| 1º | Alongamentos. Metodologias: Atividades do portal Net Escola. | Saber (re)significar e criar movimentos. |
| 2º | Alongamentos. Metodologias: Atividades do portal Net Escola. | Saber (re)significar e criar movimentos. |
| 3º | Jogos e esportes individuais; Jogos e esportes coletivos. Metodologias: Atividades do portal Net Escola. | Compreender as relações entre esporte e trabalho; Identificar aspectos econômicos que envolvam o esporte coletivo. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

O ensino de Educação Física na EJA requer estratégias diferenciadas das utilizadas no ensino regular. Além das características peculiares dos estudantes dessa modalidade, o período de tempo disponível é reduzido, e os alunos, na maioria das vezes chegam cansados da jornada de trabalho. Diante disso, verifica-se que propostas articuladas com o cotidiano desses alunos tendem a promover melhores resultados no que se refere à participação e à aprendizagem.

A BNCC, ao se referir aos jovens – nesse caso, inclui-se os adultos também – apresenta a seguinte ideia:

[...] para o Ensino Médio [...] a Educação Física aprofunda e amplia [...] criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas

corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017b, n. p.).

Nesse viés, a Educação Física tem como objetivo oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento, de forma que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. Desse modo, mesmo que a leitura formal não esteja presente, a compreensão crítica das relações envolvendo trabalho, esporte e movimento são importantes no desenvolvimento crítico dos sujeitos dessa modalidade de ensino, contribuindo para que consigam fazer a leitura do mundo em que vivem.

Assim, é importante que a escola democratize e popularize novas formas e espaços de cultura e linguagens, que sejam significativas, dialoguem e estejam em consonância com aquilo que o estudante espera.

Os planejamentos de aula de Educação Física do CEPI-PVJ evidenciam consonância com a BNCC, uma vez que se voltam para o trabalho, como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 – Planejamento quinzenal de Educação Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da CEPI-PVJ

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|--|---|
| 1ª | Atividades rítmicas e identidade cultural; Região Norte, Sul e Sudeste. Mostrar para os alunos a diversidade cultural de cada região e suas peculiaridades. Metodologias: Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo através de apresentação de slides com uso do datashow, com todas as danças tradicionais da região norte e depois ver vídeos das mesmas estudadas para que os alunos possam identificar as características e sua beleza. | Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. |
| 2ª | Dança e suas relações com a diversidade. Metodologias: Para esta aula utilizaremos o notebook | Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento |

| | | |
|----|--|--|
| | para passar o conteúdo proposto, celular para realizar pesquisa referente ao texto de estudo na plataforma GPA e tv/data show para reproduzir o conteúdo. Esperamos com este trabalho estimular o jovem a ser mais participativo e crítico. | humanizador das relações de trabalho; Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e que vivências práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas. |
| 3ª | Passos e combinação de movimentos simples; Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão). Metodologias: Uso do quadro negro, datashow/TV, notebook e celular. Esperamos com este trabalho estimular o jovem a ser mais participativo, crítico e colaborativo. | Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Conforme planejamento do CEPI-PVJ, as habilidades ou expectativas de aprendizagens previstas para o componente curricular de Educação Física tem como foco de valorização o mundo do trabalho, pois não aparecem elementos como a compreensão de mundo e, principalmente, a leitura crítica. O tempo livre está vinculado exclusivamente às práticas corporais, ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado para o trabalho, reforçando o contexto da Educação Física na produção de indivíduos saudáveis para atender ao mercado.

De acordo com a BNCC (2018 p. 483) para o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver “uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens [...] para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem”. Nota-se que a BNCC lança mão da ideia de aprofundamento e criticidade, que podem ser desenvolvidas a partir de leituras.

Os planejamentos de Língua Estrangeira/Inglês da EEDB, que também compõe a área de Linguagens, estão representados no Quadro 9:

Quadro 9 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|-------------------------|------------------------------|
|-------|-------------------------|------------------------------|

| | | |
|----|--|---|
| 1ª | Poemas. Metodologias: Aulas Expositivas; Leitura/escrita/debate. | Compreensão oral e escrita: Escutar e compreender perguntas, orientações, comandos, histórias, etc. |
| 2ª | Perfil de redes sociais. Metodologias: Aulas Expositivas; Quadro giz. | Compreensão oral e escrita: Escutar e compreender orientações, comandos, conversas, histórias, etc. |
| 3ª | Artigos de opinião. Metodologias: Aulas Expositivas; Quadro giz. | Compreensão oral e escrita: Inferir o sentido de palavras, expressões e de estruturas gramaticais. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

A interação com materiais de leitura e escrita, de diferentes gêneros, em diferentes suportes e componentes curriculares, configura-se como uma prática efetiva de leitura, que pode ser feita na biblioteca escolar. Sobre a leitura, Gonzaga (2017, p. 45) enfatiza que se deve “orientar a leitura e a pesquisa escolar, bem como levar os usuários a discutir as leituras são formas de partilhar o conhecimento e de socializá-lo”.

A leitura é um dos pontos principais para o desenvolvimento de aprendizagens em todos os componentes curriculares. Na BNCC, as competências leitoras estão bem definidas. Para tanto, é necessário “[...] o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados” (BRASIL, 2018, p. 241-242).

A aprendizagem da Língua Estrangeira/Inglês é um desafio para professores e alunos, sobretudo nas escolas de ensino básico, sendo que o capital cultural de estudantes e professores é um fator que dificulta o processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 10 mostra os planejamentos de Língua Estrangeira/Inglês do CEDHMC:

Quadro 10 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês – EJA/ Ensino Médio do CEDHMC

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1º | Histórias em quadrinhos; | Analisar e refletir sobre o uso e o |

| | | |
|----|---|--|
| | Plural dos substantivos. Metodologias: Textos complementares; Uso do Portal Net Escola. | funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor. |
| 2º | Perfil de redes sociais; Família. Metodologias: Textos complementares; Uso do Portal Net Escola. | Analisar e refletir sobre o uso e o funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor. |
| 3º | Diálogo; Charges e Sinopses; Linguagem verbal e não verbal. Metodologias: Charges e Sinopses; Linguagem verbal e não verbal. | Compreender, a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais - como artigos, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos e seus tempos, etc., bem como suas funções dentro do texto; Ler charges utilizando diferentes estratégias de leitura. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

O componente Língua Estrangeira/Inglês consiste em mais um desafio para professores e alunos, sobretudo nas UEs que oferecem EJA. Alguns fatores que põem obstáculos no processo ensino-aprendizagem são: falta de material didático ou a presença de materiais não adequados à faixa etária; carga horária insuficiente, tendo em vista o tempo necessário para que o professor trabalhe o conteúdo de maneira eficiente; preparo dos professores; e motivação dos alunos.

Para atender à demanda da EJA, é preciso que as aulas sejam cada vez mais interessantes e se relacionem com a realidade dos estudantes. Desse modo, ler, analisar e compreender, conforme prevista no planejamento mostrado, podem contribuir para a formação do hábito de leitura, já que a língua inglesa está presente no dia a dia da maioria das pessoas (palavras, termos e textos em redes sociais). Saviani (2016, p. 68) pondera que “cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial assim como efetivo dos referidos saberes por parte do educando”.

A partir de um aprendizado com significado, que é, antes de tudo, aquele que valoriza conceitos, teorias, conhecimento prévio e experiência do aluno, o componente Língua Estrangeira/Inglês pode contribuir para o desenvolvimento da leitura. No entanto, a ausência de espaços de leitura e a falta de materiais didáticos

dificultam o processo e tornam as aulas sem sentido, principalmente para aqueles que encontram dificuldade de trabalhar com a própria língua materna.

O Quadro 11 apresenta os planejamentos de Língua Estrangeira/Inglês do CEPI-PVJ:

Quadro 11 – Planejamento quinzenal de Língua Estrangeira/Inglês para o Ensino Médio – CEPI-PVJ

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------------|---|---|
| 1 ^a | <p>Poemas. - Pronomes demonstrativos; Question words (WH). Simple present and present continuous; Rimas - versos - estrofes; imperatives; Anúncios de campanha - dias da semana - pronomes pessoais - estratégias de leitura.</p> <p>Metodologias: Livro didático; Leitura/escrita/debate; Outras; Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; Quadro giz; Aulas Expositivas.</p> | <p>Compreensão oral e escrita: Escutar e compreender perguntas, orientações, comandos, histórias, etc.;</p> <p>Ler poemas utilizando diferentes estratégias de leitura;</p> <p>Prática de análise linguística: Reconhecer as figuras de linguagem e os recursos linguísticos utilizados para provocar efeitos de sentido, sonoridade e ritmo.</p> |
| 2 ^a | <p>Música – Possessive pronouns; Modal verbs - shall, should, would, must, have to, ought to.</p> <p>Metodologias: Livro didático; Leitura/escrita/debate; Outras; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; Aulas Expositivas.</p> | <p>Compreensão Oral e Escrita: Escutar e compreender orientações, comandos, conversas, histórias, etc.; Compreensão Oral e Escrita: Inferir o sentido de palavras, expressões e de estruturas gramaticais;</p> <p>Compreensão Oral e Escrita: Ler letras de música utilizando diferentes estratégias de leitura;</p> <p>Compreensão Oral e Escrita: Perceber as contrações de itens gramaticais e lexicais, bem como perceber o uso de construções próprias da oralidade presentes nas várias letras de música.</p> |
| 3 ^o | <p>Artigos de opinião - Verbs - formas nominais: infinitivo, particípio e gerúndio; Leitura de notícia e história</p> | <p>Inferir informações implícitas;</p> <p>Prática de análise linguística: Reconhecer e fazer uso dos elementos linguísticos utilizados</p> |

| | |
|---|---|
| (fragmento). Metodologias: Resolver atividades do livro didático; Ler as orientações na plataforma GPA e responder as atividades no caderno; Leitura/escrita/debate; Outras; Estimular o jovem a ser amoroso; Estimular o jovem a ser solidário; Quadro giz; TV. | para a construção do argumento (conectivos, verbos de opinião, modais de possibilidade, voz passiva, etc.); Produção oral e escrita: Dar opiniões sobre assuntos polêmicos diversos; Compreensão oral e escrita: Escutar e compreender orientações, comandos, conversas, histórias, etc. |
|---|---|

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Nos planejamentos de aula de Língua Estrangeira/inglês do CEPI-PVJ, percebe-se a recorrência da utilização do estímulo ao jovem para que seja autônomo, participativo, competente, amoroso e solidário. Percebe-se que o professor “trabalha com um currículo visível, mas inoperante, quando na realidade está funcionando um currículo invisível, mas extremamente operante” (LEFFA, 2005, p. 14). O docente pensa ensinar uma coisa, quando, na verdade, ensina outra. O objetivo é o de formar cidadãos críticos e intelectuais, mas o currículo leva à formação de corpos dóceis e competentes para ao mercado. Isso significa que deve haver domesticação para servir utilmente ao poder, como bem exposto nas palavras de Foucault (2009, p. 183):

[...] o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

A leitura de gêneros textuais marca presença nos planejamentos de Língua Estrangeira/Inglês do CEPI-PVJ. Leffa (2005, p. 22) afirma que “o conhecimento de uma língua estrangeira amplia nossa potencialidade de realização como falantes de nossa própria língua”. Nesta perspectiva, a leitura nas aulas do referido componente curricular consiste em importante ferramenta para a inserção do hábito de leitura tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Destaca-se que a exposição de conteúdos feita pelo docente, centralizando o saber, não é a principal metodologia adotada. Como evidenciado nos planejamentos,

o estudante deve participar e expor suas ideias durante as aulas, exercitando o seu direito de fala e o desenvolvimento da linguagem.

O Quadro 12 traz os planejamentos de Arte da EEDB, componente também inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias:

Quadro 12 – Planejamento quinzenal de Arte 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|---|---|
| 1ª | Arte não faz parte da matriz curricular da 1ª série da Escola. | |
| 2ª | <p>CONTEXTOS E PRÁTICAS</p> <p>O cinema e o vídeo na arte visual.</p> <p>Metodologias: Texto complementar; Exposição do conteúdo.</p> | <p>Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica;</p> <p>Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p> |
| 3ª | Arte não faz parte da matriz curricular da 3ª série da Escola. | |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

A obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas foi regulamentada pela LDB 9.394/96. No entanto, com a BNCC em vigor, a Arte passou a integrar o grande bloco das linguagens, não sendo obrigatória em todo o Ensino Médio. Isso fica mais evidente quando se observa as mudanças presentes na Nova Lei do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), que alterou vários artigos da LDB, como a não obrigatoriedade do ensino de todos os componentes curriculares em todos os três anos do Ensino Médio, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Assim, as escolas puderam optar por ofertar ou não esse componente curricular, permitindo a elas desconsiderarem as possibilidades do ensino de Arte e as contribuições na elevação do capital cultural dos alunos (BRASIL, 1996a, 2017).

Entende-se que a Arte promove o desenvolvimento do senso crítico, bem como promove mais humanidade para a atuação em sociedade. Optando por ofertar

esse componente somente na 2ª série do Ensino Médio, a EEDB cerceia o direito de acesso aos conhecimentos historicamente construídos no campo das artes.

Os planejamentos de aula de Arte do CEDHMC estão expostos no Quadro 13:

Quadro 13 – Planejamento quinzenal de Arte – EJA/Ensino Médio do CEDHMC

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------|--|---|
| 2º | Introdução ao conceito de linguagem artística; Arte e Estética em diferentes culturas. Metodologias: Atividades do portal Net Escola. | Conhecer manifestações artísticas contemporâneas de diferentes linguagens, bem como as resultantes da intersecção entre tais linguagens; Aplicar a integração entre linguagens: desenho a partir de movimentação corporal. |
| 3º | Expressionismo no Brasil; Pós-Modernismo. Metodologias: Atividades do portal Net Escola. | Estudar sobre o expressionismo; Identificar a importância do patrimônio cultural. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Esses planejamentos possibilitam a ampliação de atividades envolvendo leitura e o desenvolvimento crítico, reflexivo, levando os estudantes a enxergarem as diversas formas de leitura cultural, desenvolvendo-se cognitivamente e intelectualmente.

O estudo da Arte, sobretudo na EJA, propicia um ensino de qualidade, o que é necessário para a formação intelectual, bem como para a ampliação do capital cultural. Para Araújo (2018, p. 133), o ensino em torno das artes está cada vez mais distante e desvalorizado pelos documentos oficiais, como a BNCC, que possibilita a exclusão do componente Arte do currículo.

Sabe-se que a Arte cumpre papel relevante na motivação de jovens e adultos no desenvolvimento da capacidade de expressão, questionamento e visão de mundo, permitindo leituras críticas da realidade que os cerca.

Enquanto na sociedade hoje predomina a arte como um conhecimento elitizado, na escolarização isso se mostra bem contraditório, pois o jovem e o adulto não têm contato ou acesso a esse conhecimento. Daí o ponto principal dessa contradição: enquanto conhecimento a arte é considerada das elites, no ensino da arte do currículo das escolas é considerado de segunda mão, porque ele não tem ligação com a arte das elites [...]. Enquanto a arte é um conhecimento elevado, ela tem pouca conexão com o ensino escolarizado. Porque para o sistema capitalista, a arte é para poucos, ou seja, é um conhecimento bastante segmentado e tudo indica que ela permaneça assim mesmo. Para as elites, esse conhecimento é mais valorizado. Para os alunos das classes populares, é mais artificial, pois não

tem instrumentos musicais na escola para conhecer e experimentar, nem materiais (ARAÚJO, 2014, p. 187).

O autor reafirma o valor do componente Arte, deixando claro que, pelo fato de a arte ser entendida como elitizada, não é considerada necessária na escola pública, tornando-se, portanto, desvalorizada. Esse processo é ratificado pela BNCC, que, mediante uma visão de mercado, faz com a arte perca espaços nas escolas.

Com relação à leitura, essa prática, tanto dentro quanto fora da escola, tem grande relevância. De acordo com pesquisas, consiste em um dos principais fatores do retorno de alunos da EJA ao ambiente escolar. Da mesma forma, pode consistir em motivo de afastamento e evasão, quando o estudante se esbarra em dificuldades.

No que diz respeito ao componente curricular Arte no Ensino Médio CEPI-PVJ, esse se faz presente nos planejamentos de aula das três séries do Ensino Médio dessa instituição, como exposto no Quadro 14:

Quadro 14 – Planejamento quinzenal de Arte 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|--|--|
| 1ª | <p>PROCESSOS DE CRIAÇÃO</p> <p>Ferramentas, suportes materiais e técnicas para a arquitetura: colonial, acadêmica, moderna e contemporânea; Flipbook.</p> <p>Metodologias: Estimular o jovem a ser responsável; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser autônomo continuar na produção do flipbook.</p> | <p>Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade;</p> <p>Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p> |
| 2ª | <p>PROCESSOS DE CRIAÇÃO</p> <p>Ferramentas, suportes materiais e técnicas para a arquitetura: colonial, acadêmica, moderna e contemporânea;</p> <p>MATERIALIDADES Discussão das relações de poder, gênero, sexualidade, juventudes, e outras vinculadas às elaborações visuais, de comportamentos, estilos e tendências que legitimam o campo das visualidades. Trilha sonora.</p> | <p>Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade;</p> <p>Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas</p> |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>Metodologias: Estimular o jovem a ser responsável; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser autônomo continuar a produção do flipbook.</p> | (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. |
| 3ª | <p>PROCESSOS DE CRIAÇÃO</p> <p>Ferramentas, suportes materiais e técnicas para a arquitetura: colonial, acadêmica, moderna e contemporânea; Construção de obras utilizando várias técnicas de cinema.</p> <p>Metodologias: Estimular o jovem a ser responsável; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser autônomo continuar a produção do flipbook.</p> | Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

O componente Arte, como consta nos planejamentos apresentados, traz a ideia de fruição, o que percorre todo o documento da BNCC. Essa ideia se refere à Arte como um componente curricular que visa, no Ensino fundamental, estabelecer “[...] a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 194). Por sua vez, no Ensino Médio, o documento assevera que: “Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2018, p. 496).

Infere-se que essa fruição seja feita por meio de mídias, com vistas ao conhecimento artístico, tanto micro quanto macro, do lugar onde vive e do mundo, ou mediante a utilização de obras literárias enquanto arte.

3.3.2 A perspectiva da leitura nos planejamentos de aula de Matemática e suas Tecnologias

Com relação ao componente Matemática, observa-se que o documento da base o prevê como área específica: Matemática e suas Tecnologias. Assim como os demais componentes curriculares, a Matemática deve ter a leitura como parte das aulas, tanto para interpretação quanto para o desenvolvimento crítico e reflexivo, contribuindo com a formação do leitor.

Pinto (2018, p. 10), ao analisar a proposta da BNCC para a Matemática do Ensino Médio, argumenta que “um currículo dessa natureza não valoriza os aspectos históricos, filosóficos, culturais e estéticos que constituem a Matemática, numa perspectiva de integração curricular”. Para o referido autor, a BNCC está voltada para a resolução de problemas – o que é importante –, faltando o aprofundamento nos demais aspectos.

A seleção dos planejamentos de aula de Matemática seguiu a mesma proposta dos demais planejamentos, isto é, foram selecionados pela coordenação da escola, no diário *online*. Considerou-se a leitura como fator primordial para a análise dos planejamentos voltados para todas as séries do Ensino Médio das três UEs.

O Quadro 15 traz os planejamentos de Matemática da EEDB:

Quadro 15 – Planejamento quinzenal de Matemática 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|---|--|
| 1ª | Função polinomial do 2º grau; Função Exponencial. Metodologias: Texto complementar; Quadro giz. | Utilizar a função polinomial do 2º grau para resolver problemas; Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto; Resolver equações exponenciais simples; Construir e analisar gráficos de funções exponenciais. |
| 2ª | Análise Combinatória; Geometria Espacial. Metodologias: Atividades; Trabalho em grupo. | Compreender os conceitos primitivos da geometria espacial; Identificar e nomear os poliedros regulares; Reconhecer as posições de retas e planos no |

| | | |
|----|--|---------------------------------------|
| | | espaço. |
| 3ª | Revisão de funções – ANA 1; Revisão de funções - ANA 2; Metodologias: Texto complementar. | Resolver problema envolvendo funções. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

A utilização de determinadas metodologias nas aulas de Matemática, conforme os planejamentos, evidencia que a leitura se faz presente nesse componente curricular. Compreende-se que a formação do leitor deve ser uma tarefa coletiva, fazendo parte das aulas de todos os componentes curriculares, haja vista que o desenvolvimento da aprendizagem e da produção de conhecimento depende de diferentes práticas sociais.

Como exposto pela BNCC (2018, p. 518), o componente Matemática objetiva promover ações que

[...] estimulem e provoquem seus processos de reflexão e de abstração, que deem sustentação a modos de pensar criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos e que favoreçam a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

A leitura é parte importante para desenvolver competências no campo da Matemática e contribuir para a solução de problemas. Esse componente curricular depende da interpretação, e isso faz com que muitos alunos encontrem dificuldade, devido à falta de leitura e interpretação adequadas, vendo-se, assim, incapacitados para resolverem problemas.

O Quadro 16 apresenta os planejamentos de aula do componente Matemática para alunos da EJA do CEDHMC:

Quadro 16 – Planejamento quinzenal de Matemática – EJA/Ensino Médio do CEDHMC

| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|----------|---|---|
| 1º | Conjuntos Numéricos; Função; Função polinomial do 1º grau. - Conjuntos Numéricos. Metodologias: Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas; | Identificar a localização / representar o conjunto dos números reais na reta numérica; Utilizar a representação de números reais na reta para resolver problemas e representar subconjuntos dos números reais; Compreender o conceito de função através da dependência entre variáveis. |

| | | |
|----|---|---|
| | Atividades do portal Net Escola, simulados e avaliações. | |
| 2º | Razões trigonométricas no triângulo retângulo; Razões trigonométricas no triângulo retângulo. Metodologias: Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas. | Resolver problemas do cotidiano envolvendo as razões trigonométricas; Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo. |
| 3º | Matrizes. Metodologias: Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas. | Reconhecer matrizes especiais; Determinar a inversa de uma matriz; Resolver problemas utilizando as operações com matrizes e a linguagem matricial. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Identificar, localizar, reconhecer, compreender, determinar e resolver, são verbos no infinitivos utilizados para determinar o que os alunos devem ser capazes de realizar nas aulas de Matemática, de acordo com os planejamentos. Na EJA, é importante que os professores busquem alternativas para ensinar, de forma que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa e consigam estabelecer uma relação entre o que se aprende na escola e a realidade social.

Conforme a BNCC (2018, p. 518), a Matemática deve ter como foco no Ensino Médio “[...] a construção de uma visão integrada [...], aplicada à realidade”. Assim, a leitura e a contextualização são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, possibilitando o entendimento sobre a realidade e a ação sobre ela.

A seguir, o Quadro 17 mostra os planejamentos de aula de Matemática das turmas de Ensino Médio do CEPI-PVJ:

Quadro 17 – Planejamento quinzenal de Matemática 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ

| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
|-------|--|---|
| 1ª | Função Exponencial - Revisão de Potenciação; Retomada de conteúdos para a ANA: Frações e Probabilidade; Semelhança de Triângulos, Média, moda e mediana, área, reta numérica; Equações do 1º e 2º grau e função. | Compreender, reconhecer e calcular as funções exponenciais. |

| | | |
|----|--|--|
| | <p>Metodologias: Aula expositiva e dialogada utilizando quadro e giz, falando sobre potências com expoente inteiro, racional, irracional e real; lista de exercícios impressa (preparatória para ANA); Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo.</p> | |
| 2ª | <p>Análise Combinatória - Lista de Atividades de Nivelamento e Ampliação.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Quadro giz; Demonstração de exemplos revisando o conteúdo da lista ANA nível I; Lista ANA nível II; Lista ANA nível III; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente.</p> | Efetuar cálculos envolvendo os agrupamentos de permutação, arranjo e combinação. |
| 3ª | <p>Matemática financeira - Porcentagem Lista de Atividades de Nivelamento e Ampliação – ANA.</p> <p>Metodologias: Realizar as atividades da ANA nível; Estimular o aluno a ser competente, autônomo e responsável.</p> | Resolver problemas que envolvam porcentagem. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Os planejamentos de Matemática expostos no Quadro 17 têm como foco principal a resolução de listas de atividades de nivelamento da aprendizagem. É importante mencionar que essas listas chegam às escolas prontas, vindas das SEDUC-GO, e visam preparar/treinar os estudantes para as avaliações. Na perspectiva de Libâneo e Freitas (2018, p. 104), as avaliações externas “exercem a função de parâmetro para definição do currículo, padronização das ações pedagógicas, mecanismo de controle da escola e do trabalho docente [...]”.

Percebe-se, dessa forma, um padrão criado entre as UEs estaduais de Goiás, com listas prontas para treinamento dos estudantes, sem o desenvolvimento da leitura crítica, levando-os à memorização em vez da aprendizagem. Esse processo compromete a formação de alunos competentes, autônomos e responsáveis, conforme os planejamentos sugerem, pois ficam alheios ao modo como os

conhecimentos são elaborados (PINTO, 2018). Essa assertiva é ratificada por Libâneo e Freitas (2018, p. 110), ao afirmarem que, mediante listas de atividades, os estudantes ficam “mais distantes de um verdadeiro processo educacional e pedagógico para a formação humana”.

A despeito disso, nas aulas de Matemática, a leitura, mesmo que para treinamento de resolução de listas, é necessária. Dependendo do modo como essas listas são trabalhadas em sala de aula, pode-se desenvolver as capacidades de interpretação e análise crítica.

3.3.3 A perspectiva da leitura nos planejamentos de aula de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Os planejamentos de aula de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram selecionados pela coordenação da escola, no diário *online* de cada disciplina/componente curricular.

Considerando a leitura como fator primordial em todos os componentes, analisa-se os planejamentos de Biologia, Química e Física das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio das três UEs contempladas neste estudo.

A área de Ciências da Natureza para o Ensino Médio, conforme a BNCC (2018, p. 470), propõe “utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente”.

Tendo em vista essas especificações e sua relação com a leitura, o Quadro 18 apresenta os planejamentos de Biologia, Química e Física para o Ensino Médio da EEDB:

Quadro 18 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio da EEDB

| Biologia | | |
|----------------|--|--|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1 ^a | Divisão celular: mitose e meiose. Metodologias: Aulas Expositivas. | Compreender as diferentes formas das células se dividirem, relacionando-as com o desenvolvimento, a reprodução dos seres vivos e a manutenção da diversidade vida. |
| 2 ^a | Diversidade de Vertebrados (Peixes, Anfíbios, Répteis, Aves e Mamíferos), contemplando a fauna do Cerrado. | Reconhecer as estruturas e os mecanismos do ciclo de vida dos Artrópodes, Equinodermos e Cordados. |

| | | |
|----------------|---|---|
| | Metodologias: Aulas Expositivas. | |
| 3 ^a | Conceitos: Evolução e Adaptação; Teorias evolucionistas. Metodologias: Aulas Expositivas. | Reconhecer a interação entre seres abióticos com seres bióticos e desses últimos com eles mesmos, correlacionando o equilíbrio entre essas relações. |
| Química | | |
| 1 ^a | Polaridade das ligações e dos compostos. Metodologias: Aulas Expositivas; Leitura/escrita/debate. | Relacionar a solubilidade de compostos orgânicos e inorgânicos em água, enfatizando o papel dos tensoativos; Representar as ligações covalentes, ressaltando a característica do carbono na formação de cadeias em moléculas orgânicas. |
| 2 ^a | Lei da velocidade. Metodologias: Aulas Expositivas; Leitura/escrita/debate. | Compreender e interpretar graficamente a cinética de consumo de um reagente ou da transformação em um produto. |
| 3 ^a | Reações Orgânicas. Metodologias: Textos complementares. | Reconhecer o nome das fórmulas estruturais das principais funções orgânicas: álcool, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, éteres, ésteres, aminas, amidas, fenóis, compostos nitrogenados, sulfurados e haletos, sempre que possível usando as moléculas mais simples. |
| Física | | |
| 1 ^a | Leis de Newton e suas aplicações. Metodologias: Aulas presenciais; Aulas online (Whatsapp; Google sala de aula; outros aplicativos). | Identificar as principais interações de campo (peso, força elétrica e magnética) e de contato (normal, atrito, tração, força elástica) e saber explicar como afetam o movimento. |
| 2 ^a | Ondas e seus fenômenos. (Efeito Doppler, eco, reverberação, etc.) Metodologias: Aulas presenciais; Aulas online (WhatsApp; Google Sala de Aula; outros aplicativos). | Conhecer e saber usar na solução de problemas simples a relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda; Saber explicar como as ondas podem ser refletidas e refratadas; Saber explicar os fenômenos de difração, interferência e polarização. |
| 3 ^a | Campo magnético, ímãs, força e indução magnética. Metodologias: Aulas presenciais; Aulas online (WhatsApp; Google Sala de Aula; outros aplicativos). | Compreender o conceito de onda eletromagnética e suas aplicações. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Ao analisar o bloco de planejamentos contido no Quadro 18, infere-se que, nas aulas de Biologia e Física, quando a metodologia utilizada é a aula expositiva, mesmo que sejam utilizados meios tecnológicos para essa exposição, o professor seja o foco, expondo, na maioria das vezes, o conteúdo de forma oral, sem a necessidade de leitura ou pesquisa. Nas aulas de Química, por sua vez, observa-se que, além de aulas expositivas, há o uso de textos complementares, bem como a leitura, a escrita e o debate como recursos metodológicos. Mesmo sem a intencionalidade de trabalhar a leitura, ela se faz presente nas aulas desse componente, sendo que, provavelmente, o aluno, nesse contexto, não seja apenas um receptor passivo.

Com relação à área de Ciências da Natureza, a BNCC (2018, p. 538) propõe

[...] um aprofundamento conceitual nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Elas são consideradas essenciais para que competências cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais possam continuar a ser desenvolvidas e mobilizadas na resolução de problemas e tomada de decisões.

Destarte, a BNCC é contemplada nos planejamentos de aula de modo a evidenciar desenvolver as competências “prescritas” como essenciais, o que seria mais facilmente trabalhado mediante leituras reflexivas e maior exploração dos espaços de formação de alunos leitores.

De acordo com a BNCC, os sentidos para uma educação de qualidade estão relacionados com a possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido, unificando e igualando os desiguais.

As Ciências da Natureza também integram a matriz curricular da EJA. O Quadro 19 traz para análise os planejamentos de aula do Ensino Médio do CEDHMC:

Quadro 19 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1º, 2º e 3º semestres da EJA/Ensino Médio do CEDHMC

| Biologia | | |
|----------|--|--|
| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1º | Teorias modernas sobre a origem da vida. | Reconhecer as teorias da origem da vida; Reconhecer a célula como estrutura |

| | | |
|----------------|--|--|
| | Metodologias: Aulas Expositivas; Atividades do portal Net Escola. | fundamental de todas as formas de vida. |
| 2º | Microbiologia - Vírus, Bactérias, Protozoários e Fungos; Estudo de Algas e Plantas (Briófitas, Pteridófitas e Gimnospermas). Metodologias: Aulas Expositivas; Atividades do portal Net Escola. | Reconhecer as doenças infectocontagiosas, as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e aquelas provocadas por toxinas ambientais, bem como suas profilaxias e tratamento; Identificar a forma científica de classificação dos vegetais. |
| 3º | Bioengenharia e Bioética (Engenharia Genética, Clonagem, Silenciamento Gênico, etc.); Genética de Populações. Metodologias: Aulas Expositivas; Atividades do portal Net Escola. | Reconhecer a engenharia genética como um grande avanço para a humanidade, relacionando-a com as linhas de acusação e defesa da mesma. |
| Química | | |
| 1º | Propriedades dos materiais: Ponto de fusão; Ponto de ebulição; Densidade; Diagrama de fases da água. Metodologias: Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Identificar ponto de fusão, ponto de ebulição e densidade como propriedades dos materiais; Compreender, representar e interpretar graficamente os processos de mudança de estado físico (temperatura versus tempo) da água e outras substâncias; Identificar pressão e temperatura como fatores importantes durante a mudança de estado físico de uma substância. |
| 2º | Classificação das soluções; Coeficiente de Solubilidade. Metodologias: Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Compreender cálculo estequiométrico como aplicação da proporcionalidade (Lei de Proust) e conservação de matéria (Lei de Lavoisier) das reações; Interpretar os coeficientes estequiométricos de uma equação aplicando a exemplos importantes da indústria ou do dia a dia contrapondo a processos físicos. |
| 3º | Cadeias carbônicas e classificações; Introdução à Química Orgânica. Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Compreender Ligação Covalente [início e hoje], bem como as Fórmulas: eletrônica, estrutural e molecular; Compreender os tipos de ligações [sigma e pi] e Ligações entre carbonos; Reconhecer as principais características das cadeias carbônicas (isto é: aberta/fechada, ramificada/não ramificada, saturada/insaturada, aromáticos/não aromáticos). |

| Física | | |
|--------|---|--|
| 1º | Ramos da Física; Conceito de velocidade. Metodologias: Aulas expositivas; Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Compreender o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais e sociais; Definir velocidade média, deslocamento e trajetória levando em consideração as linguagens gráficas e expressões matemáticas que as envolvem. |
| 2º | Temperatura e Termômetro; Calor, equilíbrio térmico. Metodologias: Aulas expositivas; Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Compreender calor como energia transferida entre sistemas em que os corpos se encontram com diferentes temperaturas; Diferenciar calor específico de calor latente e utilizar esses conhecimentos em situações reais. |
| 3º | Da produção ao consumo de energia elétrica. Metodologias: Aulas expositivas; Quadro giz; Exposição de conteúdos. | Compreender conceitos da eletrostática, procedimentos e estratégias matemáticas, e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas; Compreender o conceito de eletricidade, condutores, isolantes, corrente elétrica e suas aplicações. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

O estudo do componente curricular de Ciências da Natureza contribui para a compreensão da realidade, pois amplia a capacidade de construção de uma visão crítico-reflexiva por meio de temas relevantes, envolvendo o universo, o meio ambiente, a saúde e a transformação científica do mundo, bem como a compreensão do que são as ciências.

Como ensina Lahire (2008, p. 23), “as práticas de escrita e gráfica introduzem uma distância entre o sujeito falante e sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo”. Desse modo, entende-se que o professor deve considerar, durante as aulas, debates que envolvam o conhecimento empírico, adquirido nas experiências e vivências dos alunos, bem como a leitura, em detrimento da aula predominantemente expositiva, para o direcionamento de uma aprendizagem mais significativa. Isso porque, o Ensino de Ciências da Natureza tem o compromisso com a discussão de dimensões sociais, políticas e econômicas sobre ciência, tecnologia, cultura e sociedade.

A BNCC enfatiza que as Ciências da Natureza devem:

[...] criar condições para que eles [alunos] possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas (BRASIL, 2018, p. 537).

Para que essa orientação da BNCC seja desenvolvida e cumprida, faz-se necessário que haja direcionamento das aulas para maior interação, participação, leitura, debates e produção de conhecimento.

Os documentos e os planejamentos de aula do CEDHMC evidenciam que a formação de alunos leitores não é um dos focos principais da instituição. Mesmo não possuindo uma biblioteca, essa UE poderia inserir espaços de leitura durante as aulas. Ressalta-se que a leitura foi mencionada apenas nos planejamentos de Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Não se sabe se, na prática, há alguma diferença, mas os planejamentos apontam para aulas em que o professor é um expositor de conteúdos, denotando a ideia de falta de participação dos alunos.

Os planejamentos de aula deixam claro a utilização de material proposto pela SEDUC-GO, postado no site dessa Secretaria. Libâneo (2020, p. 40), ao se referir à diversidade cultural nas escolas, evidencia as “possibilidades de um currículo crítico centrado na cultura em que se ressaltam os temas da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença”. Nesta lógica, a diversidade da EJA coaduna com a ideia do autor, que enfatiza o currículo como meio de promoção da cultura e de enriquecimento da aprendizagem.

O Quadro 20 mostra os planejamentos de aula para o Ensino Médio do CEPI-PVJ:

Quadro 20 – Planejamento quinzenal de Biologia, Química e Física de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ

| Biologia | | |
|----------|---|---|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | Morfologia e Fisiologia da Célula; Mitose e meiose. Metodologias: Exposição de conteúdo com o uso da | Reconhecer a célula como estrutura fundamental de todas as formas de vida; Reconhecer os diferentes tipos de célula, sua organização e seus mecanismos bioquímicos e |

| | | |
|----------------|--|---|
| | TV para exibição de slides; Estimular o jovem a ser participativo e crítico. | biofísicos; Compreender as diferentes formas das células se dividirem, relacionando-as com o desenvolvimento, reprodução dos seres vivos e manutenção da diversidade vida. |
| 2 ^a | Diversidade de Vertebrados (Peixes, Anfíbios, Répteis, Aves e Mamíferos), contemplando a fauna do Cerrado. Metodologias: Exposição de conteúdo com o uso da TV para exibição de slides; Estimular o jovem a ser participativo e crítico; Pesquisa no livro didático para resolução de exercícios. | Reconhecer as estruturas e os mecanismos do ciclo de vida dos Artrópodes, Equinodermos e Cordados. |
| 3 ^a | Composição de um Ecossistema. Introdução a Ecologia; Cadeias Alimentares. Metodologias: Exposição de conteúdo com o uso da TV para exibição de slides; Estimular o jovem a ser participativo e crítico; Pesquisa no livro didático para resolução de exercícios. | Reconhecer a interação entre seres abióticos com seres bióticos e desses últimos com eles mesmos, correlacionando o equilíbrio entre essas relações; Identificar o caminho da energia nos seres vivos. |
| Química | | |
| 1 ^a | Diagrama de distribuição eletrônica; Histórico dos modelos atômicos; Modelo Atômico de Dalton; Modelos atômicos de Thomson e Rutherford/Bohr. Tabela periódica e suas propriedades. Metodologias: Livro didático; Introdução à explicação sobre a tabela periódica; Estimular o jovem a ser autônomo, participativo e crítico. | Relacionar a posição dos elementos na tabela com o subnível mais energético; Compreender a construção do modelo atômico como um processo histórico (isto é reconhecer a existência do elétron para a concepção do modelo atômico de Thompson). |
| 2 ^a | Cálculos de Variações de Entalpia, Lei de Hess. Metodologias: Explicação do cálculo de entalpia de uma reação química; Resolução de exercícios junto com os | Reconhecer a entalpia de uma reação como resultante do balanço energético entre ruptura e formação de ligações. |

| | | |
|---------------|---|--|
| | alunos no quadro e giz; Estimular o jovem a ser autônomo, responsável e participativo. | |
| 3ª | Funções Oxigenadas, Funções Nitrogenadas, Compostos sulfurados. – éter. Metodologias: Explicação sobre a função éter no quadro e giz; Estimular o jovem a ser autônomo, responsável e participativo. | Reconhecer o nome das fórmulas estruturais das principais funções orgânicas: álcool, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, éteres, ésteres, aminas, amidas, fenóis, compostos nitrogenados, sulfurados e haletos, sempre que possível usando as moléculas mais simples. |
| Física | | |
| 1ª | Leis de Newton e suas aplicações - Resumo referente as forças utilizadas nas aplicações das leis de Newton. Metodologias: Livro didático; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo. | Identificar as principais interações de campo (peso, força elétrica e magnética) e de contato (normal, atrito, tração, força elástica) e saber explicar como afetam o movimento; Utilizar as leis de Newton para resolver problemas significativos do cotidiano, compreendendo alguns equipamentos físicos. |
| 2ª | Termometria. Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser colaborativo; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser responsável; Textos Complementares. | Caracterizar os processos de dilatação térmica da matéria, reconhecendo o comportamento anômalo da água. |
| 3ª | Definições de carga – campo, campo elétrico - Responder os exercícios referente a linhas de forças e campo elétrico, dispostos no livro didático Ser Protagonista, capítulo 2; Resistência, corrente elétrica, tensão, potência e circuitos. Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser colaborativo; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; | Compreender conceitos da eletrostática, procedimentos e estratégias matemáticas, e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas; Compreender o conceito de eletricidade, condutores, isolantes, corrente elétrica e suas aplicações. |

| | | |
|--|--|--|
| | Estimular o jovem a ser responsável; Textos Complementares. | |
|--|--|--|

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Com base nos planejamentos, observa-se que a exposição de conteúdo consiste em uma metodologia bastante explorada nessa área. Soma-se a isso os termos reconhecer e compreender, que predominam nas expectativas de aprendizagens. Infere-se, com isso, que as aulas tenham como centro a figura do professor. Todavia, quando se planeja estimular o aluno a ser mais participativo, crítico e autônomo, deve-se oferecer a ele subsídios para que isso ocorra, conferindo-lhe oportunidades de participação ativa.

De acordo com a BNCC, é necessário que os estudantes

Aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito dos contextos de produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, as competências específicas e habilidades propostas para o Ensino Médio exploram situações-problema envolvendo melhoria da qualidade de vida, segurança, sustentabilidade, diversidade étnica e cultural, entre outras (BRASIL, 2018, p. 550).

A produção de conhecimento na escola, com vistas ao encaminhamento do aluno para que desenvolva a reflexão crítica e tenha participação mais ativa, contribui para a formação do “cidadão intelectual”, conforme citado no PPP do CEPI-PVJ (2020, p. 22).

3.3.4 A perspectiva da leitura nos planejamentos de aula de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Os planejamentos de aula foram selecionados pela coordenação da escola no diário *online* de cada disciplina/componente curricular. Para análise, considerou-se a leitura como fator primordial em todos os componentes.

A seguir, são analisados os planejamentos de aula do Ensino Médio dos componentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), das três escolas contempladas por este estudo.

O Quadro 21 traz os planejamentos de aula referentes aos componentes Geografia, História, Filosofia e Sociologia, todos voltados para o Ensino Médio da EEDB:

Quadro 21 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Geografia | | |
|-----------|---|---|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | Elementos de um mapa: legenda, escala, título e fonte - Coordenadas geográficas - Paralelos/ latitude e Meridianos/longitude. Metodologias: textos complementares, esquemas, leitura e escrita. | Aprofundar o conhecimento em latitude e longitude e a importância da divisão do planeta em linhas de localização. |
| 2ª | Regionalização brasileira - Regionalização do Brasil de acordo com critérios socioeconômicos. Metodologias: Textos complementares, esquemas, leitura e escrita. | Compreender e refletir sobre os critérios de regionalização estabelecidos – aspectos políticos e socioeconômicos. |
| 3ª | Formação e ocupação do território goiano. Metodologias: Aulas expositivas; Leitura/escrita/debate; Textos Complementares. | Analisar o processo de uso e ocupação do solo e as consequências das monoculturas em seus municípios; Entender o processo histórico de uso/ocupação e formação do território goiano e as transformações ocorridas com a transferência da capital federal, sua localização e influência geopolítica para o estado de Goiás. |
| História | | |
| 1ª | 3º CICLO Período Medieval: Baixa Idade Média; Estado Moderno, Expansão Marítima e Comercial; Baixa Idade Média. Metodologias: Aulas Expositivas; Leitura/escrita/debate. | 3º CICLO - Identificar os elementos de transformação entre os séculos XII e XIV. Identificar os elementos da crise do século XIV; Reconhecer características do Estado Moderno e do Absolutismo. Caracterizar o processo de Expansão Marítima. Identificar as mudanças geopolíticas da expansão marítimo e comercial. |
| 2ª | Transmigração da Família Real para o Brasil. - Independência do Brasil e Primeiro Reinado. Metodologias: | Analisar as mudanças associadas à presença da Família Real no Brasil; 3º CICLO Compreender as mudanças socioeconômicas e ambientais resultantes do |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Aulas Expositivas; Livro didático; Leitura/escrita/debate. | processo de industrialização; Identificar o papel das inovações técnicas e tecnológicas às mudanças do sistema capitalista; Caracterizar o processo de Independência do Brasil; Conhecer a participação do negro nas lutas sociais das regências; Contextualizar os processos políticos do 1º Reinado, Regências e 2º Reinado. |
| 3ª | Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista”. Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista”. Metodologias: Aulas Expositivas; Livro didático. | Compreender a relação entre a construção de Brasília e a “Marcha para o Oeste”, como marco do desenvolvimento econômico da região Centro-Oeste; Compreender o processo de redemocratização da América Latina dando ênfase à “Nova República” brasileira com a culminância da promulgação da Constituição de 1988. |
| Filosofia | | |
| 1ª | Aristóteles: metafísica; as categorias: substância e acidentes; teoria das quatro causas. Metodologias: Aulas Expositivas.; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Conhecer os principais eixos da filosofia de Platão com a passagem dos pré-socráticos para o período sistemático da Filosofia Grega; Compreender a Teoria do Conhecimento proposta por Platão utilizando o texto Alegoria da Caverna; Sistematizar as principais características do pensamento de Aristóteles. |
| 2ª | Ceticismo; Dogmatismo; Relativismo; Kant e o Idealismo Alemão. Metodologias: Aulas Expositivas.; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Discutir, analisar e sistematizar acerca das noções de sujeito e objeto; qualidades objetivas e subjetivas; conhecimento e subjetividade; ceticismo e dogmatismo, do problema da verdade. |
| 3ª | Marx: dialética e materialismo histórico; modo de produção capitalista: forças produtivas e relações sociais de produção; infraestrutura e superestrutura; a concepção do Estado. Metodologias: | Analisar a relação entre Estado e sociedade a partir da compreensão dos conceitos centrais do anarquismo e do socialismo. |

| | | |
|-------------------|---|--|
| | Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | |
| Sociologia | | |
| 1 ^a | <p>Modo de produção: relações sociais de produção e forças produtivas.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz.</p> | <p>Interpretar, em nível introdutório, as concepções fundamentais de Marx sobre a estrutura e a dinâmica das sociedades de classes, em geral, e da sociedade capitalista, em particular;</p> <p>Interpretar, o significado da teoria marxista para o entendimento das relações sociais no mundo moderno e o caráter original dessa teoria, centrado na noção de contradição.</p> |
| 2 ^a | <p>Estratificação social: classes sociais, castas e estamentos - Estratificação social: classes sociais, castas e estamentos.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz.</p> | <p>Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades;</p> <p>Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e compreender a questão da desigualdade social no Brasil.</p> |
| 3 ^a | <p>O trabalho visto como protoforma de atividade humana; Direitos trabalhistas e flexibilização - trabalho formal e informalidade no Brasil.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz.</p> | <p>Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção, com ênfase na divisão de classes no modo de produção capitalista;</p> <p>Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e cultura.</p> |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Verifica-se, nos planejamentos de aula dos componentes da área de Ciências Humanas, a recorrência de aulas expositivas, evidenciando como a EEDB mantém o foco no professor, contrapondo-se ao que preconiza a BNCC (2018, p. 548): “É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica”. Nota-se, contudo, que, nos planejamentos de História, Filosofia e Sociologia, o debate se faz presente como recurso metodológico, podendo motivar a participação dos alunos durante as aulas.

É importante mencionar que os planejamentos analisados compreendem o período de 15 dias (corridos), perfazendo duas semanas de aulas, o que totaliza 4 aulas de História, 4 de Geografia, 2 de Sociologia e 2 de Filosofia. Devido à pouca quantidade de aulas, especialmente de Sociologia e Filosofia, deduz-se que tanto o conteúdo quanto as metodologias são trabalhados superficialmente, visto que leitura, escrita, compreensão e diálogo demandam tempo e organização sistemática para serem efetivados.

Com efeito, ao aderirem ao Novo Ensino Médio, as UEs dedicam parte da carga horário para a oferta do componente Projeto de Vida, previsto como conteúdo obrigatório por meio da Lei n.º 13.415/2017, bem como a implantação de itinerários formativos, atendendo à flexibilização do currículo, em que o aluno escolhe, supostamente, o que vai estudar.

O Quadro 22 apresenta os planejamentos de aula do Ensino Médio relativos aos componentes da área de Ciências Humanas do CEDHMC:

Quadro 22 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1º, 2º e 3º semestres da EJA/Ensino Médio do CEDHMC

| Geografia | | |
|-----------|--|--|
| Semestre | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1º | Relevo (terrestre e submarino). Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas; Leitura/escrita/debate. | Compreender as mudanças e transformações, ocorridas no espaço geográfico e os conflitos entre a necessidade de preservação da natureza e do uso de seus recursos; Saber ler, interpretar, analisar os diferentes tipos de linguagens visuais e/ou cartográficas: fotos, fotos aéreas, imagens de satélite, globos, mapas, plantas para localizar, orientar, extrair informações geográficas e elaborar quadros, tabelas e gráficos. |
| 2º | Infraestrutura das Cidades brasileiras; Movimentos sociais no Brasil e em Goiás. Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas; Leitura/escrita/debate. | Reconhecer o papel socioeconômico que o continente Americano apresenta no contexto do espaço geográfico de Goiás e do Brasil; Reconhecer a desigualdade e a exclusão social presente na sociedade brasileira. |
| 3º | Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial; A dinâmica socioespacial brasileira. | Perceber as transformações nos espaços urbanos e rurais, e a diferença do ritmo e no |

| | | |
|-----------------|---|--|
| | <p>Metodologias: Textos complementares; Quadro giz; Exposição de conteúdos; Aulas expositivas; Leitura/escrita/debate.</p> | <p>tempo destas transformações ao longo do tempo, nesses espaços;</p> <p>Entender o processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro e seus municípios e identificar a diversidade cultural, étnica, religiosa, sexual, de gênero e de classe.</p> |
| História | | |
| 1º | <p>Egito: Pré-história africana, civilizações antigas no continente africano e suas características históricas; história ptolomaica; Hebreus, Fenícios e Persas; Organizações políticas, sociais e simbólicas do poder no mundo antigo.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Leitura/escrita/debate.</p> | <p>Relacionar sociedade e natureza, analisando suas interações na organização das sociedades e suas produções culturais;</p> <p>Analisar os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades ao longo da história.</p> |
| 2º | <p>América Pré-Colonial; Goiás Colonial: Expedições de Bandeiras e Entradas, povoamento e mineração; Iluminismo e Antigo Regime.</p> <p>Metodologias: Aulas Expositivas; Livro didático; Leitura/escrita/debate.</p> | <p>Analisar as mudanças associadas à presença da Família Real no Brasil;</p> <p>3º CICLO Compreender as mudanças socioeconômicas e ambientais resultantes do Brasil. Analisar as principais organizações sociopolíticas na América Pré-Colonial e comparar os conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos dos períodos pré-colonial e contemporâneo;</p> <p>Caracterizar as relações de trabalho na América;</p> <p>Pesquisar e analisar manifestações culturais de origem indígena e africana no Brasil e em Goiás e compreender o processo de ocupação do território goiano;</p> <p>Compreender o pensamento iluminista do século XVIII, comparando o Antigo Regime e o Iluminismo.</p> |
| 3º | <p>Ditaduras na América latina; Brasil e Goiás: A Ditadura Militar; Brasil e Goiás: Redemocratização e a Constituição Cidadã de 1988.</p> <p>Metodologias: Textos complementares;</p> | <p>Relacionar o contexto sociopolítico com a construção das ditaduras e do populismo na América Latina;</p> <p>Analisar a instauração do regime militar no Brasil, calcado na supressão dos direitos políticos e civis e no intervencionismo estatal na</p> |

| | | |
|-------------------|---|---|
| | Quadro giz; Exposição de conteúdos; TV/DVD; Leitura/escrita/debate. | economia; Compreender o processo de redemocratização da América Latina dando ênfase à “Nova República” brasileira com a culminância da promulgação da Constituição de 1988. |
| Filosofia | | |
| 1º | Platão: alegoria da caverna; a relação entre o sensível e o inteligível; reminiscência e conhecimento. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Conhecer e compreender a solução proposta por Platão para o impasse entre Parmênides e Heráclito, por meio da relação entre o sensível e o inteligível, presente na Alegoria da Caverna; Identificar e compreender a relação entre conhecimento e reminiscência e a distinção entre o verdadeiro saber (<i>episteme</i>) e o falso saber (<i>doxa</i>). |
| 2º | A Filosofia e o cotidiano: a sociedade civil e o iluminismo. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Discutir, analisar e sistematizar acerca das noções de sujeito e objeto; qualidades objetivas e subjetivas; conhecimento e subjetividade; ceticismo e dogmatismo, do problema da verdade. |
| 3º | A Filosofia e o cotidiano: engajamento político. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Compreender os conceitos de política e as teorias de Estado: teorias modernas de concepção de Estado. |
| Sociologia | | |
| 1º | Infraestrutura e superestrutura; A contradição social como fundamento da realidade sociocultural. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Interpretar, em nível introdutório, as concepções fundamentais de Marx sobre a estrutura e a dinâmica das sociedades de classes, em geral, e da sociedade capitalista, em particular; Interpretar, o significado da teoria marxista para o entendimento das relações sociais no mundo moderno e o caráter original dessa teoria, centrado na noção de contradição. |
| 2º | Socialização. Metodologias: Aulas Expositivas.; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; | Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais. |

| | | |
|----|---|---|
| | Quadro giz. | |
| 3º | Cultura e Consumo. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo; Leitura/escrita/debate; Quadro giz. | Compreender o conceito de etnocentrismo e as relações de poder nele implicadas. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Os planejamentos de aula em uma escola consistem, também, em uma construção social, e trazem implícitos neles uma visão política e cultural daqueles que os elaboram e lhes dão vida em sala de aula. Portanto, não são apenas documentos técnicos, conforme se apresenta na plataforma da SEDUC-GO, mas também um conjunto de intenções que se materializa e se transforma na prática.

As aulas planejadas, especialmente para jovens e adultos – levando em conta as aprendizagens formais e as experiências de vida, além das demandas relativas ao mundo do trabalho – têm a possibilidade de ampliar a leitura crítica e de mundo desses sujeitos. Assim sendo,

[...] tratar dos eixos e temas mencionados na área de ciências humanas na EJA significa fazer referência ao próprio sentido de dignidade e liberdade dos indivíduos que vivem em sociedade, já que, por exemplo, toda forma de discriminação e opressão atenta contra a dignidade do indivíduo e, portanto, viola os direitos humanos (CATELLI JÚNIOR, 2014, p. 129).

Neste sentido, as Ciências Humanas exercem um papel importante, haja vista que, por meio dessa área do conhecimento, se pode estabelecer uma mediação entre o mundo vivido e o conhecimento produzido. Ao reconhecer, analisar, compreender, interpretar, discutir e, ao utilizar a leitura formal ou outras formas de leitura (leitura de mundo, leitura de imagens), é possível contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

O Quadro 23 traz para análise os planejamentos de aula de Geografia, História, Filosofia e Sociologia do Ensino Médio do CEDHMC:

Quadro 23 – Planejamento quinzenal de Geografia, História e Filosofia e Sociologia de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ

| Geografia | | |
|-----------|-------------------------------------|---|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | Localização – Posição geográfica do | Aprofundar o conhecimento em latitude e |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | <p>mundo, do Brasil, de Goiás, município, cidade, bairro, casa, escola – espaço de vivência;</p> <p>Linguagem cartográfica - diferentes escalas: local, regional, nacional, mundial, gráficos e tabelas.</p> <p>Metodologias: Mapa/Globo; Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser participativo e autônomo; Livro didático.</p> | <p>longitude e a importância da divisão do planeta em linhas de localização.</p> |
| 2 ^a | <p>Regionalização brasileira.</p> <p>Metodologias: Mapa/Globo; Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser participativo e autônomo; Livro didático.</p> | <p>Compreender e refletir sobre os critérios de regionalização estabelecidos - aspectos políticos e socioeconômicos.</p> |
| 3 ^a | <p>Caracterização física do Estado de Goiás.</p> <p>Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser participativo e autônomo; Textos Complementares.</p> | <p>Identificar as principais características naturais, sociais, culturais e econômicas do estado de Goiás, compreendendo-o como parte integrante do espaço brasileiro, e as diferenças entre Goiás e as demais unidades da Federação;</p> <p>Identificar em mapa os polos de concentração das agroindústrias no estado de Goiás.</p> |
| História | | |
| 1 ^a | <p>Período Medieval: Baixa Idade Média - Reino Merovíngio; Reino Carolíngio; Feudalismo.</p> <p>Metodologias: Livro didático; Leitura/escrita/debate; Aulas Expositivas; Estimular o jovem a ser crítico e autônomo.</p> | <p>Identificar os elementos de transformação entre os séculos XII e XIV;</p> <p>Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade.</p> |
| 2 ^a | <p>Revolução Inglesa - Revolução Gloriosa; Revolução Industrial - Revolução Industrial.</p> <p>Metodologias: Livro didático; Leitura/escrita/debate;</p> | <p>Compreender as mudanças socioeconômicas e ambientais resultantes do processo de industrialização.</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Exposição de conteúdo; Aulas Expositivas; Estimular o jovem a ser colaborativo, responsável, competente e participativo. | |
| 3ª | Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista” - Brasil e Goiás: República “Democrática” ou “Populista”. Metodologias: Aula expositiva de conteúdo dialogada com os alunos. | Compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações. |
| Filosofia | | |
| 1ª | Platão: alegoria da caverna; a relação entre o sensível e o inteligível; reminiscência e conhecimento - Platão: Identificando os dois mundos - sensível e inteligível. Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser crítico; Textos Complementares. | Identificar e compreender a relação entre conhecimento e reminiscência e a distinção entre o verdadeiro saber (<i>episteme</i>) e o falso saber (<i>doxa</i>). |
| 2ª | 3º CICLO Ceticismo, Dogmatismo, Relativismo, Kant e o Idealismo Alemão, David Hume, Ética e Moral Ética a Nicômacos. Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser competente; Textos Complementares. | Discutir, analisar e sistematizar acerca das questões relacionadas à teoria do conhecimento. Identificar as proposições Kantianas em relação à teoria do conhecimento; Compreender as principais ideias do Racionalismo e o Empirismo, que foram os movimentos filosóficos que mais se destacaram durante o Iluminismo; Entender como a reflexão ética discute, problematiza e interpreta o significado dos valores morais; Diferenciar os conceitos de Ética e Moral; Identificar as fundamentações da Ética aristotélica; Conhecer o modelo ético do Imperativo Categórico Kantiano que se propõe, independentemente de qualquer tipo de justificativa moral religiosa ou baseada apenas na capacidade de julgamento, inerente ao ser humano. |

| | | |
|-------------------|--|--|
| 3ª | <p>Sartre: existência e essência; liberdade, escolha, angústia e má-fé; responsabilidade e engajamento político-social - Introdução ao Existencialismo.</p> <p>Metodologias: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser solidário; Estimular o jovem a ser amoroso; Estimular o jovem a ser colaborativo; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser responsável.</p> | <p>Identificar na sociedade atual marcas do pensamento de Sartre;</p> <p>Argumentar sobre as concepções do ser humano propostas por Sartre.</p> |
| Sociologia | | |
| 1ª | <p>Estado como resultado da luta de classes - A importância da luta de classe e da busca social por direitos; Infraestrutura e superestrutura - Estrutura produtiva e os modelos de produção.</p> <p>Metodologias: Aula expositiva de conteúdo dialogada com os alunos.</p> | <p>Interpretar o significado da teoria marxista para o entendimento das relações sociais no mundo moderno e o caráter original dessa teoria, centrado na noção de contradição.</p> |
| 2ª | <p>Estratificação social: classes sociais, castas e estamentos - Os novos conceitos sobre a estratificação social; Instituições sociais – como a família, o Estado, a escola, a igreja, entre outros; Como ser na sociedade atual.</p> <p>Metodologias: Aula expositiva de conteúdo dialogada com os alunos.</p> | <p>Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais;</p> <p>Perceber a importância do processo de inserção social na personalidade individual.</p> |
| 3ª | <p>Mercado, economia, emprego e desemprego no Brasil e no mundo - A evolução do trabalho no mundo; Paradigmas produtivistas e a atualidade do método marxista, taylorismo, fordismo e a produção flexível - ênfase nos modelos de gestão e estratégias para produzir acréscimos de produtividade - Novas formas de trabalho, devido à pandemia de covid-19.</p> | <p>Identificar os processos de regulação e flexibilização das relações de trabalho e compreender as especificidades do capitalismo brasileiro;</p> <p>Perceber a complexidade das transformações no mundo do trabalho e refletir sobre as consequências dessas transformações no padrão de acumulação capitalista.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Metodologias: Aula expositiva de conteúdo dialogada com os alunos.</p> | |
|--|---|--|

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

As Ciências Humanas cumprem um importante papel na educação. A compreensão acerca do homem, da sociedade e da realidade social propicia o desenvolvimento crítico.

[...] No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção de argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2018, p. 472).

A ideia de autonomia é recorrente nos planejamentos abordados. Para Libâneo e Freitas (2018), o desenvolvimento da autonomia depende muito de como é a vivência do indivíduo, de suas experiências e relações sociais. Essa assertiva vai ao encontro do que defende Bourdieu (2004), ao tratar da formação do *habitus*, o que, para o autor, depende das relações sociais.

Nesta perspectiva, a formação de cidadãos autônomos ocorre se estes viverem em ambientes que propiciem o desenvolvimento da autonomia, uma vez que as relações sociais contribuem para que o indivíduo seja ou não regulado. Dessa forma, entende-se que as propostas de aulas dialogadas podem contribuir para reflexões sobre a realidade, a história, o espaço e a sociedade, de forma crítica, ampliando a visão sobre o interesse capitalista de manutenção do sistema.

Com a autonomia, tem-se a noção de protagonismo, que a escola busca desenvolver por meio do Projeto de Vida. Todavia, como explicam Alves e Oliveira (2020, p. 22) é “atribuído à educação escolar o papel de formar para o trabalho, imputando à escola a condição de transitoriedade, de busca pelo atendimento das demandas que o mundo do trabalho exige, e em tempo hábil”.

O documento da base é caracterizado pelo viés operacional, voltado para a formação da classe trabalhadora. Há o reforço do empreendedorismo como meio

para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras da inserção da juventude no mundo do trabalho.

3.3.5 A perspectiva da leitura nos planejamentos de aula do Projeto de Vida e das Eletivas

Os planejamentos de aula dos componentes Projeto de Vida e Eletivas foram selecionados pela coordenação da escola no diário *online* de cada disciplina/componente curricular de todas as séries do Ensino Médio, das três UEs contempladas neste estudo.

O Quadro 24 apresenta os planejamentos do componente Projeto de Vida para o Ensino Médio da EEDB:

Quadro 24 – Planejamento quinzenal de Projeto de Vida, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Projeto de Vida | | |
|-----------------|--|--|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | Escutando - Promover reflexão sobre o papel da escuta na comunicação; Desenvolver a habilidade de escutar. Metodologia: Texto complementar; Vídeo. | Aprender a escutar, a perceber a si próprio e ao outro; aprender a expressar-se de maneira clara (oralmente e por escrito). |
| 2ª | Comunicação; Autogestão; Argumentação; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania; Consciência Social; Habilidades de relacionamento; Aprender a Conviver. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo. | Refletir sobre a importância da valorização do projeto do outro e o impacto da visão e da opinião do outro nas escolhas de cada um discutindo coletivamente os princípios éticos para desenvolver a criatividade e o espírito crítico em relação a cenas do cotidiano escolar. |
| 3ª | Comunicação; Autogestão; Argumentação; Empatia e cooperação; Habilidades de relacionamento; Tomada de Decisão Responsável; Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer. Metodologias: | Promover espaço de reflexão sobre as mudanças no mundo do trabalho ao longo dos tempos, refletindo sobre os impactos e demandas do mundo moderno para reestruturar seu Projeto de Vida. |

| | | |
|--|---|--|
| | Leitura/escrita/debate; Textos complementares. | |
|--|---|--|

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

O Projeto de Vida, enquanto componente curricular adotado pelas escolas estaduais de Goiás, traz um roteiro (sequencial) a ser seguido pelos docentes, conforme consta no PPP da EEDB (2021, p. 50).

Com relação ao desenvolvimento de competências, como postas no currículo, Silva (2018, p. 11) tece o seguinte comentário:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma 'formação administrada', ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

É nesse contexto de controle que o protagonismo é estimulado. Foucault (2009) explica que o treinamento de corpos dóceis e disciplinados, bem como o preparo dos sujeitos para as demandas do mercado, atende a uma lógica na sociedade. No caso, o desenvolvimento e a aprendizagem de todo o conteúdo exposto nos planejamentos apresentados para as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, consistem em competências essenciais voltadas para o trabalho. Isso pode ser percebido no enfoque dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2011) a esse projeto:

O projeto do terceiro ano — Projeto de Vida e Sociedade — amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história). É complementado com o autoconhecimento e encerra-se com a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social. Os aspectos mais relevantes dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social. Os horizontes a considerar são de curto, médio ou longo prazo (UNESCO, 2011, p. 12).

Assim, tendo em vista a busca pelo atendimento às demandas que o mundo do trabalho exige, a leitura crítica perde o seu lugar, deixando o espaço para a formação de corpos dóceis e disciplinados, como almejado pelo mercado.

O Quadro 25 traz os planejamentos de aula de Projeto de Vida do CEPI-PVJ:

Quadro 25 – Planejamento quinzenal de Projeto de Vida, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio do CEPI-PVJ

| Projeto de Vida | | |
|-----------------|---|---|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | <p>Eu, meus amigos e o mundo; Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta para os outros.</p> <p>Metodologia: Exposição de conteúdo; Estimular o jovem a ser solidário; Estimular o jovem a ser amoroso; Estimular o jovem a ser colaborativo; Estimular o jovem a ser autônomo; Estimular o jovem a ser competente; Estimular o jovem a ser participativo; Estimular o jovem a ser crítico; Estimular o jovem a ser responsável.</p> | <p>Identificar o papel e a importância dos amigos na direção e sentido da vida;</p> <p>Identificar atos de companheirismo e seus diferentes atores.</p> |
| 2ª | <p>Comunicação; Autogestão; Argumentação; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania; Consciência Social; Habilidades de relacionamento; Aprender a Conviver - Como a opinião do outro afeta meu projeto de vida.</p> <p>Metodologias: Aula expositiva de conteúdo dialogada com os alunos; Material para alunos no livro didático do conteúdo.</p> | <p>Refletir sobre a importância da valorização do projeto do outro e o impacto da visão e da opinião do outro nas escolhas de cada um discutindo coletivamente os princípios éticos para desenvolver a criatividade e o espírito crítico em relação a cenas do cotidiano escolar.</p> |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Consoante à Reforma do Ensino Médio, o Projeto de Vida é um dos elementos contemplados pela Lei n.º 13.415/2017, e possui indicações prescritivas na BNCC. Neste documento, esse componente curricular se apresenta como o meio pelo qual os estudantes constroem o próprio projeto de vida.

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Os planejamentos de aula referentes ao Projeto de Vida seguem também as prescrições da SEDUC-GO, que aplica atividades conforme o livro elaborado para

orientar os professores nesse componente. Portanto, a articulação do Projeto de Vida com a promessa ao estudante de direcionamento das atividades do seu próprio projeto é definida com base na BNCC e no caderno de atividades (BRASIL, 2020a).

No que tange à leitura, os planejamentos apresentam possibilidades para que haja desenvolvimento e reflexão crítica frente aos projetos, pois a receita de aula pode ser modificada e adaptada de acordo com a necessidade e a realidade local. Alves e Oliveira (2020, p. 32) afirmam que “aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual”. Desse modo, a escola pode mostrar ao aluno que a elaboração do projeto de vida pode ser importante para o desenvolvimento da cidadania; por outro lado, não é garantia de êxito educacional e sucesso profissional.

Enquanto escola de tempo integral, o CEPI-PVJ apresenta outros momentos de aulas em seu currículo. Entretanto, os componentes Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Protagonismo Juvenil, Eletivas e Iniciação Científica, não constam na plataforma de planejamento do SIAP.

Retomando os planejamentos de aula, a leitura – mesmo que na prática faça parte da maioria das aulas – foi mencionadas poucas vezes e, quando mencionada, foi em caráter de dever. Compreende-se que a formação intelectual necessita da leitura para ocorrer de maneira adequada, principalmente na escola, lugar de formação cultural e científica. Como pontua Libâneo (2020, p. 42):

[...] a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (LIBÂNEO, 2020, p. 42).

A leitura, ao fazer parte do conhecimento escolar e do processo ensino–aprendizagem, pode proporcionar a formação de cidadãos críticos e participativos. Neste sentido, deve-se dar mais ênfases em aulas dialogadas do que em expositivas, além de selecionar materiais complementares, de modo a explorar ainda mais os conteúdos estudados.

O Quadro 26 refere-se às Eletivas da EEDB, com a inclusão dos seguintes itinerários formativos: “Empreendedorismo e Tópicos de Linguagem - 1ª série; Meio Ambiente - 2ª série; Marketing Digital - 3ª série”.

Quadro 26 – Planejamento quinzenal de Itinerários Formativos/Eletivas, 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio da EEDB

| Tópicos de Língua Portuguesa | | |
|------------------------------|---|---|
| Série | Conteúdo e Metodologias | Expectativas de aprendizagem |
| 1ª | Identificação, reconhecimento e diferenciação dos problemas notacionais da língua; Identificação e análises de textos dissertativos Interpretação de textos; Produção de textos. Metodologia: Aula expositiva; Textos complementares; Leitura/escrita/debate. | Identificar, reconhecer e diferenciar os problemas notacionais da língua. |
| Empreendedorismo | | |
| 1ª | Conceito de empresa; Tipos de empresa; Escolhendo o negócio adequado. Metodologias: Aulas Expositivas; Exposição de conteúdo. | Compreender o dinâmico ambiente dos negócios; Identificar oportunidades de negócios. |
| Meio Ambiente | | |
| 2ª | Hidrelétricas, termoeletricas e outras matrizes energéticas. Metodologias: Aula expositiva; Textos complementares; Leitura/escrita/debate. | Incentivar atitudes sustentáveis. |
| Marketing | | |
| 3ª | Comportamento do consumidor final e organizacional; Noções de plano de marketing. Metodologias: Aula expositiva; Textos complementares; Leitura/escrita/debate. | Conhecer as vantagens e os principais elementos presentes em um plano de marketing, produto, preço praça e promoção; Entender o comportamento do consumidor: como as pessoas pesquisam e consomem produtos e serviços. |

Fonte: Adaptado pela autora dos Registros do SIAP (GOIÁS, 2021).

Como mostram os planejamentos de aula das Eletivas, observa-se que a leitura se faz presente, pois há utilização de textos complementares. Todavia, ao adotar como metodologia a aula expositiva, entende-se que a leitura é feita pelo professor. Além disso, os planejamentos deixam claro que os agentes do campo

econômico que atuam no campo educacional, sejam pela origem, sejam pelo ideário e pela concepção de formação para o Ensino Médio, buscam reforçar a formação em prol do campo econômico, sendo que nesse campo “[...] a dinâmica de atuação é constituída pela mesma lógica que norteia o discurso de fortalecimento e desenvolvimento do capital” (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 22).

A ideia de reprodução implícita a essa lógica ratifica a seguinte consideração de Bourdieu (2018, p. 129): “Desse modo, o capital cultural incorporado desses alunos é utilizado [...] para obter as qualificações que, por sua vez, oferecem poder no mercado de trabalho”. Esse é um fator relevante e que, cada vez mais, norteia a formação do cidadão para o trabalho em detrimento da formação propedêutica. Isso significa que as escolas estão sendo regidas por uma proposta de educação alinhada ao desenvolvimento econômico, por meio da produção de capital humano que atenda ao mercado capitalista.

Mediante uma pequena amostra de planejamentos de aula da EEDB, foi possível constatar que a formação de alunos leitores não é um dos principais focos dessa instituição de ensino. A leitura é pouco mencionada nos planejamentos e, quando isso ocorre, não há intenção de sua utilização para a formação do hábito leitor.

O material proposto pela SEDUC-GO, que visa preparar os alunos para avaliações externas e acompanhar o rendimento escolar, sobrepõe-se a outras atividades, inclusive a de leitura como hábito, prazer e como meio de desenvolvimento crítico e intelectual.

Sabe-se que não há aulas previstas sem a utilização da leitura. No entanto, essa prática não se faz presente de maneira explícita e como meio de formação nos planejamentos de aula, mesmo sabendo que a aprendizagem com significado depende do bom leitor, da boa interpretação e do interesse.

Desse modo, pode-se afirmar que “as finalidades refletem, igualmente, a noção de ser ‘educado’ numa determinada sociedade conforme contextos sociais, culturais, políticos e, assim, determinam parâmetros pelos quais os agentes educativos fundamentam suas práticas” (LIBÂNEO, 2020, p. 36). Portanto, o que se percebe é que a prática está voltada para atender ao padrão especificado pelos órgãos reguladores da educação e a um currículo que se impõe e deve ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do processo de formação de leitores no Ensino Médio permanecem ao longo da história da educação brasileira, confundindo, muitas vezes, a crise da educação com a crise da leitura, pois elas se interligam e se fundem, aprofundando as discussões.

Considerando as injunções impostas pela contemporaneidade, compreende-se que, nos estudos sobre as políticas educacionais, não se pode perder de vista a importância da formação do leitor, com base na perspectiva de formação do cidadão crítico, em sua dimensão concreta e enquanto categoria fundamental para a constituição de sujeitos mais ativos socialmente.

Os dados apresentados no decorrer deste estudo evidenciam que o Ensino Médio público de Bela Vista de Goiás apresenta lacunas no que tange à formação de leitores, conforme o que foi observado nos documentos analisados (PPPs, Matrizes Curriculares e Planejamentos de Aula). As demandas relativas às transformações pedagógicas e estruturais necessárias a esse nível de ensino evidenciam a precariedade de formação leitora. Ao mesmo tempo, a realidade educacional está distante de proporcionar uma formação que possa preparar os estudantes para se tornarem leitores, para além das paredes da escola.

Segundo Bourdieu (2007, p. 221-222), “à medida que a sociedade se racionaliza, o destino social passa a ter maior correspondência com o destino escolar”. Neste sentido, a “translação global das distâncias”, a partir de investimentos na educação, promove o aumento das distâncias entre os que fazem uso da leitura e os que não possuem esse tipo de “capital cultural”, normalizando tal realidade.

Em linhas gerais, observa-se que as políticas públicas existentes não atingem de forma satisfatória os objetivos no que se refere à formação de alunos leitores. A Lei n.º 12.244/2010, que propunha até 2020 a universalização das bibliotecas escolares (o prazo foi prorrogado até 2024), não atingiu a todas as escolas, visto que ainda existem UEs que não possuem biblioteca escolar. Como exemplo, tem-se o CEDHMC, que atende alunos de Ensino Fundamental e da EJA de Ensino Médio, mas não possui espaço destinado à biblioteca escolar. A expectativa com o cumprimento da referida lei é que o número de leitores aumente.

Contudo, vale salientar que não adianta ter biblioteca, sala de leitura, plano de aula, se o aluno não correr os olhos no livro e ver a vida ali; se ele não trocar desejos com aquelas palavras; se não ver seu corpo naquela sequência de significações; se o professor sabe da importância da leitura, mas não se reconhece como um leitor; a biblioteca como depósito de livros, como espaço de punição do aluno fora de sala de aula, da mesma forma, a biblioteca como espaço de exclusiva catalogação de obras não promove esse contato direto entre aluno e obra. Assim, é percebido que legalmente há aproximação da sociedade com a leitura, mas, na prática, há o distanciamento.

O PNLD Literário, importante política de formação de leitores, a partir do ano de 2017, com nova roupagem, conferiu às escolas certas “liberdade” (dentro das opções predeterminadas) de escolha dos exemplares para comporem os próprios acervos. Dessa forma, necessita de espaço no currículo para que possa agregar capital cultural aos alunos, pois, como reforçado por Silva (1995, p. 49), “o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação”.

Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais, que regem o sistema educacional, apontam para uma política de democratização da leitura, reforçam as exigências de treinamento dos alunos para obterem resultados em avaliações externas, e isso demanda parte do tempo pedagógico, ou seja, há documentos que asseguram a prática leitora, mas uma gestão de controle e treinamento que a impede. O treinamento por meio de atividades prescritas em listas de exercícios não propicia, muitas vezes, uma leitura crítica, prazerosa, e nem a desescolarização da leitura. Portanto, faz-se necessário um projeto de leitura individual e coletivo, cuja ação contribua não somente para a aquisição e o desenvolvimento de competências que atendam às demandas das avaliações externas de larga escala e do mercado, mas também para o desenvolvimento da proposta de educação crítica e democrática, mencionada em todos os documentos oficiais, como a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96, os PCNs, a BNCC, dentre outros.

Verifica-se, dessa forma, que o ideal de escola presente no discurso dos documentos demonstra que as necessidades educacionais são percebidas, na realidade, de forma frágil, quando observadas as estruturas estruturantes; isto é, o *habitus* relacionado ao capital cultural e as condições que estimulam o desenvolvimento da leitura, ausentes, em diversos momentos, na escola e na

sociedade. Através da análise dos documentos e planejamentos de aula, é possível constatar que não há consolidação dos documentos norteadores, e sim uma contradição institucional: há uma BNCC e um DC-GO que primam pela leitura, mas uma gestão de controle ao invés de gestão pedagógica, que exclui a leitura significativa em nome de treinamentos para avaliações.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as perspectivas apresentadas por Bourdieu e demais autores contribuíram, neste estudo, para a compreensão de que as orientações para o Ensino Médio vão de encontro à aquisição de capital social, econômico e cultural. Assim, as interiorizações, vivências e trajetórias formadoras do *habitus*, que são postas de forma igual para todos, provocam maior distanciamento daqueles que já se encontram distantes.

Salienta-se que este estudo não pretendeu esgotar o objeto abordado, nem propor fórmulas para a solução dos problemas relacionados à prática da leitura no Brasil. Objetivou-se contribuir com a análise e a reflexão sobre a leitura no Ensino Médio público do estado de Goiás.

Por meio da pesquisa empreendida, verificou-se que há objetos importantes a serem investigados e analisados, principalmente pela relevância do tema. Por isso, novos estudos envolvendo a leitura se fazem necessários, como forma de ampliar as análises aqui iniciadas.

Foi acreditando no poder transformador da leitura que se propôs a abordagem do tema em questão. Para isso, buscou-se uma gama de autores que abordam o valor da leitura na formação do sujeito como ser social, cultural, político e agente de transformação social.

Desse modo, é imperioso ratificar que a formação de leitores é algo essencial e urgente, uma vez que, se cabe à escola essa formação, é preciso que o tema se torne ponto central na formação dos profissionais que atuam nas UEs.

Por fim, espera-se que a pesquisa tenha trazido à tona reflexões aos interessados no desenvolvimento da formação de leitores, de modo que a reconheçam como peça-chave no processo de formação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mírian Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor- fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZsNys7nSFtgStLgVQjR4CvH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em Cuiabá-MT**. 2014. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **O letramento estético na consolidação dos processos de leitura e escrita de educandos jovens e adultos da educação do campo**. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2018.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AVANTE. **Brasil, nação leitora?** 2015. Disponível em: <http://avante.org.br/brasil-nacao-leitora>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.
- BARRETO, Angela Maria. Os espaços de leitura. **Comunicação & Educação**, v. 12, n. 1, p. 41-53, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37618>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **A sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cassia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Conceitos Fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Caderno de Práticas**. 2020a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2011a.

BRASIL. Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 09 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 59.355, de 4 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20no%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 68.728, de 9 de junho de 1971. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Prov%C3%AA%20s%C3%B4bre%20a%20pol%C3%ADtica%20do,did%C3%A1tico%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 519, de 13 de maio de 1992. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 1992. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.559, de 1º de setembro de 2011. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010**. 2009. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/109-editais?download=324:edital-pnbe-2010>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concurso Literatura para Todos**. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/concurso-literatura-para-todos>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático. PNLD 2020. 2020b. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. PNLD Literário. **Por que ler o guia?** 2020d. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/pnld_2020_literario-porque-ler-o-guia. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 12, de 07 de outubro de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 out. 2020e.

BRASIL. Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 jun. 2021b. Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Brasília: Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002.

BRITO, Wanderley Azevedo de. **Ensino médio público: formação humana ou para o mercado?** 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da Escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 5-21.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 9.484/2018**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARMO, Edileide da Silva Reis do. **Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual**. 2012. 298 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. Ciências Humanas: por uma educação que fortaleça a igualdade e os direitos humanos na EJA. *In*: GONÇALVES, Ednéia *et al.* (Orgs.). **Jovens e adultos na sala de aula: sujeitos e aprendizagens na EJA**. São Paulo: Fundação Vale, 2014. p. 125-134.

CENPEC. **Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores**. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores#:~:text=A%20Retratos%20da%20Leitura%20no,meses%20antes%20de%20sua%20realiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PEDRO VIEIRA JANUÁRIO – CEPI-PVJ. **Projeto Político-Pedagógico**. Bela Vista de Goiás, 2020.

CHARTIER, Roger; BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 231-253.

COLÉGIO ESTADUAL DONA HORMEZINDA MARIA CARNEIRO – CEDHMC. **Projeto Político-Pedagógico**. Bela Vista de Goiás, 2021.

CONDE, Fábio Mamoré; CONDE, Evelyn Iris Leite Morales. **Livros “inadequados” para estudantes de Rondônia**: a repercussão de um “equivoco” oficial. 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero7/Comunicacao/EIXO1PDF/19FabioMamoreCondeEEvelynIrisLeiteMoralesCondeE1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

DINIZ, Júlio; SOARES, Magda. **Vivências de leituras**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais-Virtual**, Anápolis-GO, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em: 08 out. 2021.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ESCOLA ESTADUAL DR. BELÉM – EEDB. **Projeto Político-Pedagógico**. Bela Vista de Goiás, 2021.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Revista ACB**, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/rt/printerFriendly/380/460>. Acesso em: 02 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 24, p. e21850, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850>. Acesso em: 30 set. 2021.

GOIÁS. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**. Goiânia, 2012.

GOIÁS. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás**. Goiânia, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Como funciona a escola de tempo integral da rede estadual de Goiás?** 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Ensino Médio é apresentado em audiência pública do Conselho de Educação**. 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/documento-curricular-do-ensino-medio-e-apresentado-em-audiencia-publica-do-conselho-de-educacao.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GONZAGA, Maria Marismene. **Biblioteca escolar e Projeto Político-Pedagógico: um estudo de caso**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem do Futuro**. 2020. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 203-218.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas.** Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de Tempo Integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: UFG, 2015. p. 257-308.

LIBÂNEO, José Carlos. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (Eds.). **(De)formação na escola: desvios e desafios.** Marília, SP: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Alessio Costa. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado.** 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENDONÇA, Neide. O desafio da democratização da leitura. **Ciências, Humanidades e Letras**, ano 4, n. 1, p. 36-39, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3096/3096.PDF>. Acesso em: 01 jun. 2021.

NUNES, Beatriz Bloise Pereira. **Sentidos da diferença nas obras literárias do PNLD**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo; CARDOSO, João Escobar J. Considerações sobre o ensino de línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB. **HELB-História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/109-consideracoes-sobre-o-ensino-de-linguas-no-brasil-da-instituicao-do-metodo-direto-a-primeira-versao-da-ldb>. Acesso em: 11 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Brasília: Unesco, 2011.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. da. (Orgs.). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p. 5877.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PINTO, Antônio Henrique. A matemática no ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre trabalho e formação humana. **Estudos IAT**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 4-17, dez. 2018. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/76/105>. Acesso em: 18 out. 2021.

QEDU. **Aprendizado adequado**. 2020. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 20 nov. 2021.

RODRIGUES, Priscilla de Paula. **Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SAES, Décio. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 27, p. 165-176, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3473>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do Ego**. Lisboa: Colibri, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 28 set. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqyhYyw4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. História da educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Revista Educação e Cultura em Debate**, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/367/294>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. **Revista ABC Educativo**, p. 42-46, 2006.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS – SAEGO. **Avaliação**. 2018. Disponível em: <https://saego.caedufjf.net/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SOARES, Becker Magda. As condições sociais de acesso à leitura. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Ronis Faria de. **O habitus do leitor literário**: o professor de língua portuguesa de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, ALB, 2009. p. 17-36.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/75/o/hist_ria_da_leitura.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.