



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

DANIELE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**LINHAS E ENTRELINHAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
LEITURA E CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS:** análises, desdobramentos e
perspectivas

BELÉM-PARÁ
2025



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

DANIELE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**LINHAS E ENTRELINHAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
LEITURA E CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS:** análises, desdobramentos e
perspectivas

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Currículo e
Gestão da Escola Básica- PPEB -, do Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-
NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA,
como requisito para a obtenção do título de Mestre
em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa.^a Dra.^a Daniele Dorotéia Rocha
da Silva de Lima

BELÉM-PARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

N244I Nascimento, Daniele Rodrigues do.
LINHAS E ENTRELINHAS DA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE LEITURA E CURRÍCULO NOS
ANOS INICIAIS : análises, desdobramentos e perspectivas /
Daniele Rodrigues do Nascimento, . — 2025.
158 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da
Silva de Lima
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da
Escola Básica, Belém, 2025.

1. Currículo. 2. Leitura. 3. Anos Iniciais. 4. Estado do
Conhecimento. I. Título.

DANIELE RODRIGUES DO NASCIMENTO

**LINHAS E ENTRELINHAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LEITURA
E CURRÍCULO NOS ANOS INICIAIS:** análises, desdobramentos e perspectivas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB -, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

DATA DE DEFESA: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa.^a Dra.^a Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima– (Orientadora)- Universidade Federal do Pará – PPEB / NEB

Prof. Dr. Márcio Antonio Raiol dos Santos– (Avaliador Interno) Universidade Federal do Pará – PPEB / NEB

Profa.^a Dra.^a Elizabeth Orofino– (Avaliador Externo)- Universidade Federal do Pará- PPGCIMES

Profa.^a Dra.^a Tatiane Castro dos Santos– (Avaliador Externo)-Universidade Federal do Acre-PPGE-EDUCANORTE

Velas. Por quem?

Pego emprestada a indagação que serve como título para a coletânea de contos da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros (1997), pois fiquei durante dias pensando em nomes, depois pensei que nomes não traduziriam minha oferta. Cheguei à conclusão de que eu deveria pensar em gente. Não na gente que eu vejo, mas na que eu sinto. Na gente que eu velo.

Na verdade, não é para quem eu dedico este trabalho, mas por quem eu fiz.

Fiz por TODAS que vieram antes de mim.

Fiz por minha avó que tinha cheiro de dendê e não teve tempo de contar as histórias dos meus pretos. (in memorian).

Por minha avó que ainda hoje alaga meu imaginário.

Por minha mãe que faz com que eu queira recriar a saudade.

Por minhas irmãs que dividiram comigo o prato, o pão e o amor.

Por minhas filhas para que elas saibam que é possível.

AGRADECIMENTOS

Se cheguei neste ponto foi porque minha mãe abdicou de sua vida para que eu e minhas irmãs tivéssemos um caminho diferente do dela. Meu agradecimento mais genuíno vai para a dona Dalva que mora no bairro Riacho Doce no município de Breves. Criou 4 filhas sozinha em meio a um contexto violento principalmente para as meninas que “criam corpo rapidinho”. Agradeço à minha avó Raimunda, parteira, contadora de histórias, mãe da minha mãe e mais oito, por permitir que eu criasse mundos em minha imaginação e pelos caldinhos ralinhos de feijão que confortavam o estômago no fim da tarde. Agradeço à minha irmã Rafaeli, mãe do David, faz de tudo, pela companhia e incentivo. À minha irmã Renata que tem a voz mais bonita da igreja, que para evitar que eu fique triste envia *memes*. Agradeço à minha filha Ana que finalmente tem uma gatinha tricolor, por ensinar que mães não vêm com manual de instrução. À minha filha Sara que é fã do BTS, por permitir ser sua mãe do coração. Ao meu companheiro Carlos, que é um ótimo escritor de contos e de poesias (embora ele não reconheça), por dividir comigo a vida e as lutas. Agradeço ao PPEB pelas pessoas que encontrei e que estou compartilhando uma parte muito importante de minha vida, em especial à minha orientadora Daniele Dorotéia (que não sabe, mas é uma cantora em ascensão), pela paciência, acolhida, cuidado e por compartilhar seus conhecimentos. À professora Amélia Mesquita por ser um exemplo de mulher e profissional. Às minhas colegas de orientação, Ana Shirley, Ivoneide e em especial uma pessoa que gosta de falar questionando, que divide os multifocos, as risadas, as leituras, a música e o café comigo, Patrícia. Agradeço ao grupo de estudos INFANCE pelo direcionamento e compartilhamento de experiências. Ao grupo GELAFOL que iniciou minha carreira enquanto pesquisadora na área da leitura. Agradeço à professora Elizabeth Orofino pelas mensagens de apoio, pela sororidade e abraços. A Ana Lídia por todas as vezes que me fez lembrar do meu potencial. Ao meu amigo de leitura, Rafael. Aos meus alunos, ex-alunos e a todas as crianças que atravessaram não só o meu caminho, mas a minha vida também.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), aborda como tema o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral é analisar a articulação entre leitura currículo nas pesquisas na área da Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Utiliza-se a metodologia do tipo Estado do Conhecimento, com o recorte temporal que compreende os anos de 2012 a 2022 para conduzir a pesquisa. Este estudo realiza uma revisão da literatura considerando os principais autores das áreas de currículo e de leitura, como Ponce (2018), Lopes (2015), Apple (2017), Canário (2005; 2006), Castrillón (2011), Andruetto (2017), Freire (1981; 2005), empregando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A pesquisa é orientada pela seguinte questão: como a leitura está sendo concebida nas produções sobre currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Após o mapeamento, foram selecionadas 14 pesquisas para análise, resultando em quatro categorias teóricas: alfabetização, leitura e escrita, leitura crítica, Base Nacional Comum Curricular e práticas curriculares alfabetizadoras. As análises indicam que apesar das limitações apontadas, como a desconexão entre teoria e prática e os obstáculos impostos pelas desigualdades sociais, as pesquisas destacam achados significativos, como a eficácia de práticas curriculares alfabetizadoras que priorizam a formação do leitor e a valorização do protagonismo infantil. As proposições indicam a necessidade de reestruturar o currículo, promovendo práticas mais inclusivas e reflexivas, além de fortalecer políticas educacionais que integrem alfabetização e letramento, alinhando-os às reais necessidades das crianças e dos contextos escolares.

Palavras-chave: currículo; leitura; estado do conhecimento; anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This research, linked to the Graduate Program in Curriculum and Management of Basic Education (PPEB), addresses the curriculum of the Initial Years of Elementary Education as its theme. The overall objective is to analyze the connection between reading and curriculum in research in the field of Education for the Initial Years of Elementary Education. A State of Knowledge type methodology is used, with a temporal focus that includes the years from 2012 to 2022 to conduct the research. This study performs a literature review considering the main authors in the fields of curriculum and reading, such as Ponce (2018), Lopes (2015), Apple (2017), Canário (2005; 2006), Castrillón (2011), Andruetto (2017), Freire (1981; 2005), employing Bardin's (2016) content analysis technique. The research is guided by the following question: how is reading being conceived in the productions about the curriculum of the Initial Years of Elementary Education? After mapping, 14 studies were selected for analysis, resulting in four theoretical categories: literacy, reading and writing, critical reading, Brazilian Common National Curriculum, and literacy-promoting curricular practices. The analyses indicate that despite the limitations pointed out, such as the disconnect between theory and practice and the obstacles imposed by social inequalities, the research highlights significant findings, such as the effectiveness of literacy-promoting curricular practices that prioritize the formation of the reader and the appreciation of children's protagonism. The propositions indicate the need to restructure the curriculum, promoting more inclusive and reflective practices, as well as strengthening educational policies that integrate literacy and reading, aligning them to the real needs of children and school contexts.

Keywords: curriculum; reading; state of knowledge; early years of elementary education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas estruturantes do Estado do Conhecimento	63
Quadro 2 – Resumo da busca na Portal da CAPES.....	65
Quadro 3 – Bibliografia Anotada	119
Quadro 4 – Bibliografia Sistematizada	135
Quadro 5 – Bibliografia Categorizada.....	149
Quadro 6 – Categorias elaboradas.....	72
Quadro 7 – Bibliografia Propositiva.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA – BIBLIOGRAFIA ANOTADA

BS – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

BC – BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

BP – BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

EC – ESTADO DO CONHECIMENTO

GELAFOL – GRUPO DE ESTUDOS LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA E FORMAÇÃO DE LEITOR

INFANCE – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

PNAIC – PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PPEB – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SUMÁRIO

1 PRELÚDIO.....	13
2 A ROCA DE FIAR: DA LEITURA SUBJETIVA PARA A PESQUISA SOBRE LEITURA	22
3 NAS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO: a leitura como um lugar de existência.....	30
3.1- As camadas da leitura e os musgos do currículo.....	40
3.2- A leitura como ato de existência	58
4 O TALHAR DO PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1- As etapas metodológicas e a coleta de dados.....	63
4.2 As Bibliografias do Estado do Conhecimento: anotada, sistematizada e categorizada.....	66
4.3. As proposições: dos estudos e as emergentes	76
5 O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: qual o lugar da leitura?	87
5.1 A leitura no currículo dos Anos Iniciais e as pesquisas em educação: questões e tensões.....	92
6 EPÍLOGO	100
6.1 Análises, desdobramentos e perspectivas.....	102
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES.....	119

1 PRELÚDIO

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros. (Krenak, 2020, p. 27).

Para adiar o fim do mundo, Ailton Krenak (2020) propõe que nossas histórias sejam contadas. Cheguei até aqui porque li e ouvi muitas histórias. É urgente adiar o fim do mundo e para isso se faz necessário que as histórias dos invisíveis, das minorias e dos “perdedores” sejam escritas, lidas e pesquisadas. Minha história só está sendo contada agora porque a leitura proporcionou o meu posicionamento frente ao mundo, ela permite que eu leia, conte outras histórias e recrie.

Meu tema de pesquisa é a leitura no currículo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente os dois primeiros anos. Durante minha vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação (INFANCE), tive a necessidade de fazer uma pesquisa diferente das ações de mediações de leitura que eu já promovia. Tracei um desafio de fazer uma pesquisa utilizando a metodologia do tipo Estado do Conhecimento¹ (EC) para entender como a leitura é articulada nas pesquisas sobre currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A base de minha pesquisa é o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², pois é uma plataforma que permite a pesquisa nos campos resumo, palavras-chave, biblioteca, linha de pesquisa, área de conhecimento, programa, agência financiadora, nível e, caso deseje, a possibilidade de pesquisar em todos os campos. O recorte temporal escolhido inicia no momento histórico da eleição da única mulher para o cargo mais importante do país e contempla também o período de um governo pautado na ideologia da extrema direita, ou seja, de 2012 a 2022.

¹ Optei pelo Estado do Conhecimento como uma estratégia de investigação que se aproxima de uma revisão sistemática de caráter interpretativo, conforme descrito por Morosini et al. (2021). Essa abordagem difere do Estado da Arte, pois não se concentra no mapeamento amplo da produção acadêmica, mas na análise aprofundada de um recorte específico do conhecimento. Assim, busco não apenas identificar tendências e lacunas, mas compreender de forma detalhada as discussões conceituais e metodológicas que sustentam o campo investigado. Essa escolha permite ao pesquisador uma imersão crítica e analítica mais refinada sobre o objeto de estudo, alinhando-se ao propósito da pesquisa em questão.

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>

O início do governo Dilma Rousseff representava a continuação de um projeto de governo mais voltado para o social, iniciado com o seu antecessor, o presidente Lula. Durante os governos da presidenta, houve uma série de iniciativas e políticas relacionadas à educação. O Programa Universidade para Todos (ProUni) iniciado no governo Lula foi ampliado durante o governo Dilma. Já o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) foram iniciativas criadas na gestão da presidenta Dilma Rousseff.

Mesmo com os importantes projetos no campo da educação, o governo Dilma passou por momentos conflitantes nessa área, o que gerou algumas instabilidades e um longo período de greves nas universidades. Essas instabilidades colaboraram para a construção de um discurso que, aos poucos, foi minando a imagem do governo. Compreender esse período contraditório é perceber que as políticas públicas adotadas em favor da classe trabalhadora desagradavam o “mercado” interno (leia-se, a elite econômica do país) e os interesses políticos externos.

Uma breve análise dos fatos pode mostrar todo um cenário criado para a construção de um golpe de estado. O fato é que, após um intenso período de ataques e acusações infundadas, o governo Dilma sofreu o impeachment, em 31 de agosto de 2016. Esse triste episódio da história recente do país foi muitas vezes denunciado pela própria ex-presidenta, como em seu discurso de 29 de agosto de 2016, na sessão de julgamento no Senado Federal:

O projeto nacional progressista, inclusivo e democrático que represento está sendo interrompido por uma poderosa força conservadora e reacionária, com o apoio de uma imprensa facciosa e venal. Vão capturar as instituições do Estado para colocá-las a serviço do mais radical liberalismo econômico e do retrocesso social. [...] O que está em jogo é o respeito às urnas, à vontade soberana do povo brasileiro e à Constituição. O que está em jogo são as conquistas dos últimos 13 anos: os ganhos das pessoas mais pobres e da classe média; a proteção às crianças; os jovens chegando às universidades e às escolas técnicas; a valorização do salário mínimo; os médicos atendendo à população; a realização do sonho da casa própria. (Rousseff, 2021, p. 14).

O que se deu após o golpe já é de conhecimento de todos. As mudanças ideológicas e estruturais do governo seguinte promoveram um grande retrocesso nas políticas públicas voltadas para a inclusão da classe trabalhadora no orçamento nacional. Essas mudanças atingiram com forte impacto os projetos educacionais

pensados para o país. Com a efetivação do golpe, a educação deixou de ser prioridade do governo, a começar pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, de 2017. Se antes, a política do MEC se aproximava de uma gestão democrática, com vista à qualidade do ensino enquanto direito do cidadão, no governo Temer, o cenário se inverteu:

A partir do golpe de 2016, todas as conquistas na área da educação têm sido atacadas, algumas já destruídas, a partir de uma política voltada à entrega da educação pública às forças de mercado que disputam fundos públicos, reduzindo e comprometendo o financiamento à educação pública (Brandão, 2021, p. 67).

Cai por terra o sonho de uma educação inclusiva que amplie o acesso aos bens culturais, políticos e econômicos, que invista em ciência e tecnologia, que promova políticas educacionais representativas com mudanças sociais necessárias, que resulte em divisão de renda, promovendo justiça social.

Em um cenário marcado por intensas transformações políticas e educacionais, a reflexão sobre o modelo de educação a ser adotado se torna cada vez mais crucial. Branca Jurema Ponce (2018) em busca de uma justiça curricular, aborda as consequências de um golpe político em 2016, que resultou na substituição de uma gestão mais democrática e popular, embora não isenta de críticas, por uma perspectiva educacional mais alinhada a interesses neoliberais:

Dante de um Golpe em 2016, que tirou do poder uma gestão mais democrática e popular, ainda que com suas mazelas, e diante da convicção de que uma educação emancipatória é possível e desejável; a opção é buscar superar os dois modelos na direção de uma outra proposta de educação [...] a busca da justiça curricular como um processo constante e cotidiano de exercício coletivo de construção do currículo de modo democrático, cooperativo e apoiado nos conhecimentos científicos atualizados da área Educação e de todas as áreas afins (Ponce, 2018, 793).

A busca pela justiça curricular é apresentada como um processo contínuo e coletivo, essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente transformadora e inclusiva. No entanto com a chegada ao poder de Jair Messias Bolsonaro, as políticas educacionais no país sofreram medidas ultraconservadoras. Com a implantação de um sistema educacional extremamente autoritário, testemunhou-se um processo de subtração de direitos estudantis, impedindo o acesso ao conhecimento e agravando o preconceito e a exclusão.

O golpe atingiu implacavelmente o sistema educacional com grandes cortes de verbas. A Emenda Constitucional 95/2016, no começo do governo Temer, congelou boa parte dos recursos públicos para a educação. O contingenciamento permaneceu durante todo o governo Bolsonaro, inviabilizando qualquer melhoria nas redes públicas de ensino. No total, somaram-se 6% de perdas reais sobre o orçamento do Ministério da Educação (MEC). Com a imposição do teto de gasto, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado ainda no governo Dilma, foi inviabilizado, principalmente quanto ao investimento de 10% do PIB para educação.

A drástica redução de investimentos na educação pública aprofundou desigualdades históricas e enfraqueceu qualquer possibilidade de um currículo que verdadeiramente coloque o aluno no centro do processo educacional. Afinal, um ensino comprometido com a formação integral do estudante requer condições estruturais adequadas, políticas públicas consistentes e profissionais valorizados.

Quando penso em um currículo cujo foco seja o estudante, imagino um espaço onde ele seja protagonista da própria formação, considerando suas experiências, desejos e necessidades. Nesse modelo, a subjetividade entra em cena como eixo essencial, pois o ato de aprender não se dá apenas por transmissão de conteúdos, mas pelo envolvimento ativo do sujeito com o conhecimento.

Com base nos resultados de pesquisas durante 10 anos no Grupo de Estudos Literários na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL), chego a algumas conclusões, por exemplo, que ao professor cabe o papel de mediador com sua expertise e didática e quanto ao currículo. Este deve conter algumas características, tais como: a) relação não-hierárquica entre professores e estudantes, numa relação afetiva na busca pelo conhecimento; b) processo de sedução, conquista e motivação do aprendiz para construir o próprio caminho de aprendizagem; c) tempo-espacõ escolar diversificado, respeitando as particularidades de cada aprendiz e seu modo de compreensão e suas etapas; d) inclusão e acessibilidade a todos os tipos de sujeitos com suas especificidades.

Todo currículo que vise às necessidades dos estudantes ao pensar em novas práticas escolares considera uma educação não conteudista, mas sim reflexiva. Para tanto, é preciso garantir uma relação afetiva com o educando, sem esse tipo de elo, tudo que venha a posteriori não terá efeito prático. Sergio Leite critica essa

concepção dualista predominante nas instituições educacionais, a qual prioriza o desenvolvimento cognitivo e exclui os aspectos afetivos:

Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva (Leite, 2012, p. 357).

O discurso que prioriza a cognição e ignora a afetividade dentro do processo de ensino-aprendizagem vem sempre disfarçado com um caráter técnico, em que a qualidade do ensino se vincula a uma eficiência organizacional. A ideia é sinonimizar “produtividade” e “aprendizagem”, esquecendo que quem produz é um sujeito que pensa e, ao pensar, reflete sobre a produção - esse sujeito que sente o peso de produzir algo que nunca poderá obter. Não interessa aos cognitivistas esse tipo de formação, pois ela gera dúvidas e não certezas, questionamentos e não obediência, revolta e não comodismo.

É nesse descaminho que me vejo refletindo sobre leitura e currículo, num limiar entre uma tradição que vem pensando o currículo educacional há décadas, com suas contradições e acertos, e as experiências que as práticas de leitura literária vêm me apresentado. Forjar um pensamento de fronteira, uma lógica de entre-lugar, é como vejo esse estudo que ora desenvolvo. Como demarcar um ponto de apoio nesse interstício é o primeiro desafio, haja vista que será preciso habitar esse fluxo de ambivalências. Chamar de currículo para algo fugidio, ambulante, precário e provisório pode parecer prepotência ou dissimulação – peço desculpa pela aliteração.

Na contramão de quem pensa a leitura como uma competência medida e analisada por seu grau de eficiência – eficiência entendida como antítese do desperdício –, lembrei-me de Hannah Arendt. Enquanto a tradição curricular entende a educação como puro desenvolvimento de competências e transmissão de conhecimentos, Hannah Arendt distingue bem essas faculdades do “pensar”. Para ela, o conhecimento é utilitário, uma atividade cognitiva limitada, pois não consegue dar sentido às nossas ações e ao mundo. De contrapartida, o pensamento é em si a procura de sentido, um estado ontológico de reflexão, que tem como efeitos geralmente algo descontínuo, efêmero, instável, transitório e concebido como inútil.

A ideia surgiu quando Arendt observava o processo de Adolf Eichmann, ocorrido entre 11 de abril e 15 de agosto de 1961, em Jerusalém. Eichmann foi um dos maiores carrascos nazistas durante a Segunda Grande Guerra. Seu comportamento foi tão impactante que provocou uma mudança radical no modo de julgar os crimes contra a humanidade. O réu tinha a capacidade de executar com precisão todos os tipos de atrocidades que lhe eram ordenadas nos campos de concentração. Porém, em nenhum momento, ele teve a capacidade de refletir sobre seus atos.

Qualquer um que conhecesse Eichmann identificaria nele um funcionário exemplar, um sujeito honesto e aplicado, cumpridor das leis, enfim, um indivíduo de inteligência média e sem vícios. A única diferença dele para um homem comum era que Eichmann, antes de voltar para casa no final do expediente, organizava as deportações de judeus para os campos de extermínio no Leste Europeu. Segundo o pensamento de Arendt, Eichmann tinha muito conhecimento e sabia executar com maestria seu ofício, portanto era bastante competente. No entanto, não construía sentido, sendo incapaz de se conectar criticamente com o mundo, ter empatia, ser humano. Isso só seria possível se Eichmann aprendesse a pensar. Essas reflexões de Arendt sobre o pensar estão em dois livros, *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal (1999) e *A vida do espírito* (1995). Neles, a filósofa alemã observou que, mesmo tendo participado de um genocídio, Eichmann demonstrava a indiferença de alguém que tivesse cometido um simples delito administrativo:

Quando falo da banalidade do mal, falo num nível estritamente factual, apontando um fenômeno que nos encarou de frente no julgamento. Eichmann não era nenhum Iago, nenhum Macbeth, e nada estaria mais distante de sua mente do que a determinação de Ricardo III de “se provar um vilão”. A não ser por sua extraordinária aplicação em obter progressos pessoais, ele não tinha nenhuma motivação. E essa aplicação em si não era de forma alguma criminosa; ele certamente nunca teria matado seu superior para ficar com seu posto. Para falarmos em termos coloquiais, ele simplesmente nunca percebeu o que estava fazendo. Foi precisamente essa falta de imaginação que lhe permitiu sentar meses a fio na frente do judeu alemão que conduzia o interrogatório da polícia, abrindo seu coração para aquele homem e explicando insistenteemente como ele conseguira chegar só à patente de tenente-coronel da SS e que não fora falha sua não ter sido promovido. Em princípio ele sabia muito bem do que se tratava, e em sua declaração final à corte, falou da “reavaliação de valores prescrita pelo governo [nazista]”. Ele não era burro. Foi pura irreflexão — algo de maneira nenhuma idêntico à burrice — que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época (Arendt, 1999, p. 172).

No final, ela concluiu que o holocausto só foi possível por conta da indiferença de pessoas que poderiam ser encontradas no dia a dia, na padaria, nas ruas, até mesmo no convívio familiar. Eram indivíduos que não se questionavam quanto às questões morais de suas ações de extermínio. Foi daí que Arendt formulou o conceito de “banalidade do mal”, um estado de insensibilidade tão grande que ameaçava as bases da democracia. A “banalidade do mal” é o fim último de uma educação extremamente tecnicista e massificadora, feita para que os indivíduos aceitem passivamente as ordens sem questionar; uma educação na qual a reflexão e a ética são excluídas.

Retornando para a atualidade, acredito que a ameaça de uma educação massificada permanece latente nos currículos da Educação Básica, principalmente quando olhamos para os índices oficiais que apontam para um baixo desempenho em leitura. Em considerando somente o estado do Pará, os números divulgados sobre o desempenho escolar de crianças e jovens, no que se refere à Língua Portuguesa, são no mínimo preocupantes. Segundo dados recentes do IDEB³ do Estado do Pará em Língua Portuguesa no ano de 2021, as turmas de 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio obtiveram resultados: 32%, 21% e 17% de proficiência, respectivamente. Não trouxe os dados mais recentes do Índice Da Educação Básica (IDEB) do Pará por me posicionar contrariamente à dissimulação dos resultados do exame que foi realizado em um ambiente de intensa pressão tanto para os discentes quanto para os docentes. O projeto do governo estadual do Pará para aumentar a nota do IDEB era conhecido, nos corredores das escolas, como “aprovação”. Consistia em aprovar todos os alunos sem critério técnico ou até mesmo sem frequência nas aulas.⁴

Não que esses dados contemplam a subjetividade ou o “voo” dos leitores, mas é preocupante pensar que a criança entra na escola ávida por descobertas, curiosa e com grande potencial para a leitura e sai no final do Ensino Médio um

³ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Dados recentes do IDEB do Estado do Pará em Língua Portuguesa no ano de 2021. Disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzlwZWQtm2lzs00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0liwidCI6ljl2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZj9>. Acesso em: 3 março 2023.

⁴ AMAZÔNIA LATITUDE. IDEB 2023: para boa nota, aluno não estuda, escancara limitações do indicador. Disponível em: <<https://www.amazonialatitude.com/2024/10/15/ideb-2023-para-boa-nota-aluno-nao-estuda-escancara-limitacoes-indicador/>>. Acesso em: 30 dez de 2024.

jovem que não gosta de ler, com grande déficit de leitura, mas pior que isso é saber que um estudante sequer passa por uma experiência de leitura.

Nestes termos, cabe se perguntar: como a leitura está sendo concebida nas produções sobre currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A princípio, voltei-me para as pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação do Brasil inseridas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, entre o período de 2012 a 2022. O intuito é fazer um mapeamento das produções e analisar como a leitura está sendo discutida e organizada nestas pesquisas. Compreender quais as concepções epistemológicas, os métodos mais usados nessas pesquisas, a base teórica que as sustentam, suas propostas, as convergências e divergências com a presente proposta.

Dentro desse recorte, acredito que será possível compreender como ocorre a interligação da leitura ao currículo no ciclo da alfabetização apontada nas pesquisas em educação no Brasil. Da mesma forma, entendo que se pode ter uma visão mais precisa dos temas emergentes e/ou recorrentes, as lacunas, as descobertas e as contribuições para o tema em questão. Assim, apresento como objetivo geral de minha pesquisa: analisar a articulação entre leitura e currículo nas pesquisas na área da Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, apresento os seguintes: a) identificar as bases teóricas que fundamentam as pesquisas selecionadas; b) analisar como currículo e leitura se interligam no ciclo da alfabetização; c) discutir sobre os temas emergentes e/ou recorrentes, limitações e achados, e as proposições das pesquisas elencadas;

Mais que uma questão pessoal, a temática apresentada nesta pesquisa se faz relevante social e academicamente porque, ao final, se pretende apresentar uma proposta atual e crítica sobre a concepção de leitura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais o tema desta pesquisa, articulado aos projetos recentes e retomados pela Secretaria de Educação Básica, é academicamente relevante porque aborda questões centrais e mais recentes sobre a área.

Esse entrelaçamento entre políticas públicas e práticas curriculares oferece uma base para análises críticas e inovadoras, contribuindo para o avanço do campo educacional e o alinhamento entre teoria e prática no contexto nacional. Nesse sentido, o mapeamento e análise das produções intelectuais em educação que se dedicaram a pesquisar sobre leitura para os dois primeiros anos do Ensino

Fundamental são de fundamental importância, uma vez que apresentam os resultados, as metodologias adotadas, as epistemologias que estão sendo priorizadas nos estudos selecionados, contribuindo para que outras pesquisas possam ter dados para análises consistentes sobre leitura. O que permite novas análises e novos debates a despeito da matéria.

Durante minha busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, não encontrei nenhuma pesquisa que abordasse a produção do conhecimento sobre a concepção de leitura no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, referente ao período de 2012 a 2022, ligada aos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, o que atesta a originalidade do presente estudo.

Esta pesquisa está dividida em oito seções. A primeira, “O pré-ludio”, tem caráter introdutório, contendo a justificativa, problematização e objetivos da pesquisa. A segunda, intitulada “A roca de fiar: da leitura subjetiva para a pesquisa sobre leitura”, na qual apresento minha trajetória enquanto leitora e pesquisadora sobre o tema proposto, pode ser lida como um breve relato autobiográfico. Na terceira parte, cujo título é “Nas entrelinhas do currículo: a leitura como um lugar de existência”, faço uma revisão teórica, refletindo sobre o objeto de estudo, enquanto trago para o debate os principais autores que discutem “leitura” e “currículo”.

A seção intitulada “O talhar do caminho metodológico” trata da explanação dos instrumentos utilizados, as etapas da pesquisa, a análise dos dados obtidos finalizando com a apresentação e análise crítica das categorias teóricas que surgiram.

A seção seguinte chamada de “O currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas pesquisas em educação: qual o lugar da leitura?” é o texto resultante da metodologia EC, buscando fazer um entrelaçamento das pesquisas analisadas com os teóricos da área do currículo e da leitura.

A seção subsequente é o “Epílogo” com a costura de todo o trabalho desenvolvido. Esta seção faz um apanhado dos principais pontos da pesquisa e apresenta possíveis contribuições do conhecimento produzido.

2 A ROCA DE FIAR: DA LEITURA SUBJETIVA PARA A PESQUISA SOBRE LEITURA

Mas sendo Talia já grandinha e estando à janela, viu passar uma velha que fiava; e porque nunca vira roca nem fuso e, agradando-lhe muito aquela dança que faziam, veio-lhe tanta curiosidade que a fez entrar e pegando a roca na mão, começa a estender o fio, mas por desgraça entrou-lhe uma felpa de linho na unha e ela caiu morta no chão (Basile, 2018, p. 491).

A epígrafe acima é um trecho do conto “Sol, Lua e Tália”, de Giambattista Basile (2018), uma versão menos conhecida de “A Bela Adormecida”. Pensei em começar com esta versão do conto, porque, assim como a protagonista passa por uma mudança radical em sua vida após espetar o dedo em uma roca, eu também, pela curiosidade, furei o dedo e mudei o curso de minha vida. A curiosidade de Tália fez com que ela passasse por situações cruéis enquanto estava adormecida e, ao acordar, vê sua vida totalmente transformada.

Diferentemente da personagem do conto de Basile, eu furei o dedo mas não adormeci, ao contrário, despertei para a minha própria realidade. Minha curiosidade, o furo, meu despertar configuraram traços essenciais da leitura. Falo não somente da leitura do texto escrito, mas da leitura do texto-mundo já bem definido por Freire: “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavraramundo’” (Freire, 1981, p. 9). A leitura que me despertou, partiu do meu grau de consciência das coisas e das pessoas que me rodeavam. Perceber as histórias das mulheres que vinham antes de mim foi a agulha furando o dedo e que fez com que entendesse meu lugar no mundo – a leitura é uma experiência que se encontra entrelaçada a diversas outras experiências, sempre que realizamos estamos movendo vidas de quem nem conhecemos.

Minha mãe aprendeu com minha avó as artes da costura. Mamãe dizia que naquela época no rio Tajapurú⁵ não vendia roupa pronta. Vovô esperava o vendedor de tecidos passar por aquelas bandas do rio para poder comprar uma “fazenda” e as linhas para minha avó costurar as roupas que os filhos usariam nas festas de santo

⁵ *Tajapurú*: o nome de um “furo” (canais de maré que interligam dois rios ou entre um rio e uma lagoa) do rio Parauaú, localizado no município de Breves. Lugar onde minha avó morou e onde minha mãe passou parte da infância.

e nas missas. Mesma estampa, mesmos passos, mesma ladainha: “Não façam desfeita na frente dos outros”, vovô dizia.

Mamãe já não conseguia passar com precisão a linha pelo furo, por isso pedia para eu fazer por ela e eu atendia. Antes de umedecer o dedo para virar a página, eu molhava a linha com saliva para atravessar o furo da agulha. Observava minha mãe naquele ofício. Era curioso como ela emendava e cerzia. Mamãe foi uma pequena que perdeu as linhas da vida, tal qual a personagem do conto “Velas, por quem?”, de Maria Lúcia Medeiros:

Pras histórias que me contas desses mil novecentos e poucos, fatal foi tua mansidão de bicho: o búfalo, a corça e o cão. Diante da mão espalmada, retomo do meu ofício e aceito ler o teu destino mas, te adianto, não vejo mais – pesada hora – rastro sequer da fortuna, perdeu-se a do coração. Cheia de pejo e de dó vou te esconder, Ó senhora, que fatal foi te roubares a linha da vida (Medeiros, 1997, p. 12-13).

Entender que as linhas das vidas das mulheres que me antecediam eram roubadas pouco a pouco, sem que elas dessem conta disso, marcava o final da minha infância - nem sei se é bom ter essa consciência tão cedo.

Minha mãe costurava todas as tardes, uma forma de ter uma pequena renda extra. Com os retalhos dos tecidos, mamãe também talhava roupas para as filhas, as únicas novas, as demais vinham de doação. O som da máquina de costura, a tesoura moldando o tecido, a saliva na linha, a linha na agulha, todas essas sonoridades e imagens, por muito tempo, fizeram parte de minhas lembranças nem tão fatigadas. Quando ainda inocente, eu via beleza no movimento da costura, mas não bastava. Minha situação desde cedo me intrigava. Foi preciso espetar o dedo para que eu pudesse despertar para minha realidade.

Minha infância foi permeada por ausências: o sapato, o caderno, o presente de natal, o alimento, a água, o pai. O café-preto-com-farinha diversas vezes preenchia a dignidade do corpo. Quando nem isso tinha, as histórias de minha avó embalavam minha fome. Outras vezes, era mamãe que fantasiava.

Quando as voltas diárias para conseguir comida se esgotavam, ela começava a contar histórias de sua infância e a gente ria até esquecer o vazio do estômago. Eu não sabia, mas tempos depois, Conceição Evaristo (2016) transformaria essa minha experiência em conto e meus olhos em águas:

Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debocar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. [...] E diante dela fazíamos reverências à Senhora. [...] Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía (Evaristo, 2016, p. 11-12).

Na casa da vovó nunca faltava café. O ritual era sagrado: torrar os grãos, moer, ferver e coar. Ainda hoje o cheiro do café não vem sozinho. Ele traz os seres da floresta, o cheiro do igapó e a voz hoje fraca e esquecida de minha avó. Mesmo nesse contexto, aprendi a ler as palavras no caderno de lição muito cedo. Tinha urgência em encontrar a Matinta nos livros.

Alfabetizei minhas três irmãs mais novas e alguns primos. Eu fingia que era professora e, sem perceber, acabei sendo. Re-escrevia as histórias dos livros didáticos (incompletas e sem as personagens das histórias da vó). Eu era autora e personagem (que antes eu chamava de “principal”) das histórias. Hoje eu gosto da palavra “protagonista”, soa bonita, faz a gente imaginar bonito também.

De todas as ausências a mais grave (hoje comprehendo) era a ausência de livros literários. Recordo de muitas vezes estar empolgada com uma leitura de livro didático e ela não estar completa, sem falar na ausência de nossa cor local.

Em 2015 analisei para o meu Trabalho de Conclusão de Curso uma coletânea de livros didáticos de língua portuguesa que eram frequentemente utilizados nas escolas de Ensino Médio no município de Breves. Cheguei à conclusão de que os textos de autores da região Norte ficavam à margem na coletânea. É possível contar nos dedos da mão os autores nortistas com textos publicados em livros didáticos. Um dos motivos é que esses livros são pensados a partir do contexto das regiões Sul e Sudeste do país:

Na análise dos três volumes da coleção Português Linguagens, quase nenhuma referência foi encontrada de escritores da região Amazônica. O levantamento feito contabilizou 197 autores, dos quais apenas dois são da região Norte, a saber: Thiago de Mello e Milton Hatoum. Do primeiro encontramos um único poema, “Os estatutos do homem”, reproduzido nas páginas 380 e 381 do terceiro volume; do segundo, nem um trecho, seu nome é apenas citado na página 387 do terceiro volume. Em resumo, os

alunos das escolas que trabalham com os volumes de Português Linguagens passam por todo o Ensino Médio sem entrar em contato com qualquer leitura de obras literárias de escritores amazônicos – salvo o poema já citado de Thiago de Mello (Nascimento, 2015, p. 41).

Com muita luta, fui tendo acesso e condições – porque não basta ter acesso, tem de haver o ócio, ruminação, reflexão – para me manter leitora de obras literárias em minha fase adulta. Sinto ainda uma ausência por ter consciência de que não lerei tudo o que eu gostaria - como diria Mia Couto⁶, já tenho mais ontens que amanhãs.

Quando coloco a leitura neste local de companheira insubstituível é também por costurar e, mais do que isso, reciclar o verbo, como fez Carolina Maria de Jesus (1996). A autora que também viu na leitura o refúgio da fome, do sujo e do feio, defendia o acesso dos pobres aos livros: “Bendita as horas que passei lendo. Cheguei à conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bússola que há de orientar o homem no porvir” (Jesus, 1996, p. 168).

O sentimento de direito aos livros literários era latente em mim, porém só quando tive acesso a esse bem foi que entendi as entrelinhas dos motivos de estarmos (quando muito) nas notas de rodapé dos livros.

Trazer a ausência, a fome, o feio, a indignação como matéria de reflexão nas salas de aula é urgente para o processo de formação do leitor. Isso porque esses elementos contam nossas histórias e assim criam espaços de ruminação e rememoração. O furo no dedo deve servir para despertar o ímpeto do leitor e não se deixar que lhe roubem as linhas da vida. Quando me faço leitora, sou capaz de identificar e assumir posição de reivindicação. A leitura precisa ser esse espaço onde também me ressignifico.

A bibliotecária Geneviève Patte (2012) aponta a leitura como um canal de troca onde o leitor projeta sua realidade e a leitura permite a ressignificação:

[...] a leitura na sua diversidade, sua profundidade e seu prazer, pode aliviar o peso de certos determinismos que esmagam essas vidas. A leitura permite-lhes viver melhor, pela tomada de consciência de si, pelo conhecimento do outro, pela expressão única que ela suscita, pelo imaginário que ela alimenta livremente (Patte, 2012, p. 56).

Quando fala das bibliotecas como espaços vivos de leitura, a autora insiste em dizer que elas devem existir primeiramente “onde a vida é particularmente difícil, onde vivem famílias esquecidas das instituições de cultura e de lazer, onde a leitura

⁶ No livro **Terra Sonâmbula**, o escritor moçambicano faz a seguinte indagação: “Afinal, em meio da vida sempre se faz a inexistente conta: temos mais ontens ou mais amanhãs?”. COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015, p. 145

não é coisa comum" (Patte, 2012, p. 31). Com isso, a autora demonstra que a leitura está diretamente relacionada "a certas condições como a liberdade, a simplicidade e mesmo a intimidade das relações com o livro" (Patte, 2012, p. 31).

A batalha pelo acesso à leitura, em especial a literária, parte de uma visão de mundo que entende a prática da leitura como um ato revolucionário, fundamental à construção de mudanças necessárias para promoção de uma sociedade mais justa. Foi na busca por essa sociedade que iniciei minha docência cursando o Ensino Normal (antigo magistério), entendendo que a leitura é capaz de organizar o mundo interior, ao mesmo tempo em que consegue ajustar o olhar para a realidade exterior - minha turma foi a última a cursar essa modalidade técnica no município de Breves-PA.

Segundo Freire (1981), o ensino da leitura deveria ser baseado em princípios democraticamente escolhidos, tais como: a participação ativa dos discentes, a compreensão profunda do assunto em questão, o debate construtivo entre professores e alunos e o envolvimento com a realidade.

Concluí o Ensino Médio na modalidade Ensino Normal (antigo magistério) em 2006 e no ano seguinte fui aprovada no concurso público da prefeitura de Breves como docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O choque de realidade foi enorme: ser a professora foi bem diferente de ser a estagiária. Lotaram-me em uma escola na periferia da cidade. Não demorou muito para eu identificar nos meus alunos aquilo que há pouco tempo fazia parte da minha vida: a fome, a rebeldia, as ausências. Estavam ali nas salas de aulas, nos corredores e fora dos muros. E eu me via ali também. Não poderia ficar alheia, não queria que aquela dolorosa realidade se perpetuasse em outras pessoas.

Assim que cheguei à escola, ouvi a primeira e mais impactante frase: "as crianças não gostam de ler". Não quis acreditar que algo que eu gostava tanto era detestado por aquelas crianças. Tentei de todas as formas apresentar a leitura para minhas turmas, contudo minha falta de experiência e todas as demandas burocráticas da escola fizeram com que minhas primeiras turmas não tivessem boas vivências com a leitura. Eu me considerava uma boa professora, mas a rejeição das crianças me dizia o contrário.

Comecei a cursar a faculdade de Letras no ano de 2010. Minhas experiências com a formação leitora foram se aprimorando à medida em que tive contato com os

professores e outros acadêmicos. Aos poucos, voltei a repensar em maneiras diferentes de formar leitores. Era um desafio! O tempo burocratizado, a energia das crianças extrapolando as regras escolares, os conflitos interpessoais e eu me perguntando: como formar leitores nesse contexto?

As primeiras tentativas fracassaram. Nas aulas, parecia que nunca tinha espaço para as práticas de leitura; no início, perdia-se muito tempo até organizar a turma; no final, as crianças ficavam ansiosas para sair. Na volta do intervalo, as crianças voltavam sempre eufóricas e suadas, o que impossibilitava a organização para a leitura. Não via um caminho que me levasse a apresentar boas experiências de leitura. Foi quando, me desatei das amarras escolares e agi meio instintivamente.

Foi em uma turma do 5º ano, cheia de pré-adolescentes, 38 alunos. Era dia da disciplina Geografia e o assunto programado era os rios amazônicos. Eles chegaram correndo, arredando cadeiras e gritando. Demoram um bom tempo até se acalmarem para a aula. Eu observei serenamente, esperei que todos estivessem em seus lugares. Levantei e comecei a escrever o cabeçalho no quadro. Coloquei em destaque o assunto. De repente, me virei e comecei a falar: “Vocês sabiam que existe um homem que encomendou uma canoa e foi morar no meio rio”? A turma ficou me olhando como se perguntasse que história era aquela. E eu continuei: “Ele era casado, tinha três filhos e de repente abandonou tudo e foi embora sem dar nenhuma explicação”.

Logo todos queriam saber quem era o homem, onde foi, o que tinha acontecido com ele... Sorri, tinha atraído a atenção deles através da curiosidade. Falei que poderia contar a história do homem no outro dia, depois do intervalo, caso eles chegassem e se acomodassem sem muita bagunça.

No dia seguinte, preparei o ambiente, apagando as luzes e afastando as carteiras para que todos sentassem no chão. Antes do término do intervalo, alguns discentes já estavam curiosos, querendo saber da história. Eles retornaram e foram logo se acomodando em círculo, uns sentados, outros deitados, todos curiosos. Falei a eles que iria ler um texto chamado “A terceira margem do rio”, de um escritor chamado Guimarães Rosa.

Terminei de ler e o silêncio foi unânime. A leitura incomodou as crianças assim como me incomodou ao ler novamente o texto do escritor mineiro - até hoje,

todas as vezes que releio, tenho sensações diferentes. Durante a leitura, a turma toda ficou atenta, com exceção de um aluno.

Gustavo estava inquieto, por vezes levantava e caminhava pela sala. Na minha cabeça, ele simplesmente não estava interessado em escutar a história, mas não chegava a atrapalhar a ação. Após a leitura, pouco tempo tivemos para comentar o texto, pois o sinal da saída já havia tocado. No dia seguinte, alguns discentes chegaram fazendo comentários sobre o texto, alguns levantaram hipóteses para a atitude daquela personagem do rio. Nesse dia, a aula toda girou em torno da “Terceira margem do rio”. No final da aula, todos saíram com suas certezas e dúvidas. Porém, antes de deixar a sala, fui chamada por um deles. Era justamente o Gustavo, que eu acreditava não ter prestado atenção na leitura.

Ele me chamou em um canto, como se quisesse me contar um segredo, e disse: “Professora, eu sei porque ele foi embora”. Entendi logo que ele se referia à personagem do conto, então perguntei: “Por quê?”. E ele me respondeu: “É que ele não gostava mais da mulher dele. Foi a mesma coisa que aconteceu com meu pai, ele foi embora e não voltou mais”.

Naquele dia, Gustavo me ensinou muitas coisas. Aprendi que, às vezes, quem aparenta estar distraído, pode prestar muita atenção. Não existe uma única postura para refletir sobre uma história contada. Aprendi que, enquanto escutava, ao seu modo, Gustavo refletia sobre o conto a partir de sua própria vida. Para ele, a narrativa de Guimarães Rosa fazia mais sentido quando ressignificava sua própria vida.

Ao incluir a existência no lido, a leitura torna-se uma prática envolvente ao leitor, pois traz matéria de seu interesse. Aprendi com a turma que, antes de qualquer prática de leitura, é preciso provocar o leitor em potencial, para que ele deseje participar. Aprendi também que a curiosidade é uma excelente estratégia de atração para o campo da leitura. Com o tempo, fui buscando novas formas de motivar e conquistar os estudantes. A leitura literária passou a fazer parte do cotidiano daquelas crianças, pois elas sabiam que seria possível discutir qualquer assunto partindo de uma boa história. Com o tempo, fui desenvolvendo outras práticas e novas estratégias para instigar a curiosidade deles. Confesso que era cansativo, mas ainda assim satisfatório.

Fiquei cinco anos lecionando na mesma escola. Terminei minha graduação no ano de 2015 e tive necessidade de algo a mais. Mudei com minha filha para Belém e iniciei minha trajetória como pesquisadora ingressando no GELAFOL-UFPA. Desde então, a leitura que tinha transformado minha vida passou a ser meu maior objeto de pesquisa.

Em Belém, ministrei aula pela Secretaria de Educação (SEDUC-PA), onde apliquei minhas estratégias de conquista para as práticas de leitura. Da mesma forma, atuei pelo programa Pró-paz, ministrei oficinas sobre leitura dramatizada, desenvolvi ações de mediação de leitura em escolas e em espaços não-escolares. Com minha aprovação, no ano de 2022, no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA), ampliei meus conhecimentos, principalmente no que se refere à linha de currículo. Nesse entretempo, ingressei no Grupo de Estudos sobre Infâncias e Educação (INFANCE-UFPA), coordenado pelas professoras Daniele Dorotéia de Lima e Celita Paes, experiência que me levou a aliar a leitura ao ser infantil. A presente pesquisa é mais um passo para meu aprimoramento, pois a leitura não encerra ao fechar o livro ou no felizes para sempre. A leitura é dinâmica, é um direito e tem urgência de ser democratizada.

A leitura, que emergiu como um ato de sobrevivência e libertação, tornou-se o alicerce de minha prática docente e acadêmica. É com este fio condutor que sigo, agora ancorada em reflexões teóricas para desvendar como a leitura pode ser um ato de resistência e existência no currículo escolar.

Com essa base experencial e subjetiva, avanço para uma revisão teórica que problematiza a leitura no contexto do currículo, explorando seus múltiplos sentidos e possibilidades.

3. NAS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO: A LEITURA COMO LUGAR DE EXISTÊNCIA

Mantenham a calma, diziam na televisão. Tudo está sob controle. Fiquei atordoada. Todo mundo ficou, sei disso. Era difícil de acreditar. O governo inteiro massacrado daquela maneira. Como conseguiram entrar, como isso aconteceu? Foi então que suspenderam a Constituição. Disseram que seria temporário. Não houve sequer nenhum tumulto nas ruas. As pessoas ficavam em casa à noite, assistindo à televisão, em busca de alguma direção. Não havia nem um inimigo que se pudesse identificar. (Atwood, 1985, pp. 161-162).

Inicio essa seção com um trecho do livro *O conto da Aia* (1985), de autoria da escritora canadense Margaret Atwood. O livro é um romance distópico⁷ que narra como os EUA viraram uma teocracia onde as mulheres férteis (as aias) são subjugadas e estupradas com o intuito de procriar e aumentar a população da ficcional república de Gilead.

June é a personagem principal e narradora da história. São delas as palavras da epígrafe desta seção. O trecho do livro chama a atenção para os pequenos sinais que foram dados. Aos poucos foram cerceando os direitos civis das mulheres, os grupos religiosos foram ocupando os espaços de poder, a mídia veiculava com frequência propagandas fundamentalistas e, quando menos perceberam, já estava instaurado um sistema totalitário que escravizava mulheres e reprimia com violência os que se opunham. Nessa nova ordem, as mulheres são proibidas de ler e escrever, são vigiadas, estupradas e, caso não seguissem as regras de Gilead, eram duramente punidas.

Trouxe o romance para este texto porque ele me faz pensar no cenário político pelo qual o país vem passando nos últimos anos. Muito recentemente, o Brasil sofreu com um governo de extrema-direita que provocou inúmeros ataques às estruturas democráticas do país - estruturas essas conquistadas ao longo de muitos anos de luta. O fato é que a evidente ascensão de um projeto nazifacista é um fenômeno mundial e, no Brasil, começou antes de 2018.

⁷ Romance distópico é um gênero literário que descreve uma sociedade futurista imaginária. Geralmente sombria e opressiva, marcada por condições adversas, injustiças sociais, controle governamental excessivo ou catástrofes, retratando um mundo indesejável e assustador.

Quando se volta alguns anos na linha do tempo, mais precisamente no momento em que o governo de esquerda assumiu a presidência, é possível perceber a propagação de um discurso de ódio que, aos poucos, foi tomando conta do país. Disfarçado de religioso, esse discurso alimentou muitas ideias ultraconservadoras - combinando machismo, homofobia, racismo e sexism - evocando lemas de um passado nada glorioso. Assim, viu-se ressurgir lemas, como “Deus, pátria e família”⁸, promovendo uma verdadeira cruzada contra tudo que representa um sistema social democrático.

A escola, enquanto espaço de interação social e de promoção do conhecimento (pelo menos do ponto de vista teórico), passou a ser uma das instituições mais afetadas pela onda extremista. Naquela altura, boa parte da população brasileira permanecia calma, acreditando que tudo não passava de modismo e nada de mal poderia acontecer. No entanto, logo em seguida, veio o susto: em uma eleição improvável, o então candidato Jair Bolsonaro – um ex-militar indesejado nas forças armadas e um político de segunda ordem – supera nas urnas Fernando Haddad – um professor universitário, advogado, político experiente, ministro da Educação por oito anos e prefeito da cidade de São Paulo – e se torna presidente. Esse momento foi descrito por Angelo Girotto Neto (2020, p. 20) como um cenário de ruptura com os caminhos que a Nova República vinha tomando quanto ao seu processo eleitoral “a eleição presidencial de 2018 inegavelmente transformou o panorama político brasileiro, inaugurando um esforço interpretativo que perdurará por longo tempo.”

Para os que tinham consciência de que aquele momento era extremamente delicado para o país, foi difícil de acreditar. Muitos se perguntavam como isso tinha acontecido, sem manifesto de oposição nas ruas. Atropelando todas as teorias

⁸ O lema remonta ao pensamento de Giuseppe Mazzini (1805-1872), político italiano que contribuiu para o processo de unificação da Itália. Suas ideias serviram como inspiração para o lado religioso do pensamento positivista de Auguste Comte (1798-1857), o que levou o filósofo francês a formular sua “Religião da Humanidade”. Se em sua origem, a expressão tinha um significado de emancipação, como uma espécie de “messianismo político”, com o tempo foi ganhando outra conotação. Suas raízes fincadas no conservadorismo ganharam força na década de 1930 com a ascensão do fascismo de Benito Mussolini, que redefiniu o sentido de “Deus”, de “Pátria” e de “Família” e impondo uma lógica, segundo a qual, só existiria um Deus, uma única pátria e um único tipo de família. Essa mesma lógica chega ao Brasil e, em 1932, foi fundada a Ação Integralista Brasileira (AIB), um movimento político formado por uma ala de católicos de extrema-direita, com característica ultranacionalista, corporativista, conservadora e tradicionalista. Sem perder nenhum traço de sua natureza extremista, o lema é retomado nos últimos anos por grupos extremistas que se favorecem por inúmeras crises na sociedade contemporânea.

possíveis, a extrema-direita alcança as mais altas instâncias de poder no Brasil. A ficção narrada no Conto da Aia foi se tornando cada vez mais real. O país começava a se tornar mais parecido com a sombria república da Gilead.

Abro um parêntese para fazer um pequeno paralelo entre a distopia de Margaret Atwood e o Brasil de Bolsonaro. Em Gilead, são os fundamentalistas religiosos que formam a base para a ascensão de um sistema de governo ditatorial. No Brasil, com a eleição de 2018, observou-se o crescente poder político nas mãos de grupos evangélicos que passaram a articular inúmeras pautas moralmente reguladoras para o país. O sistema político em Gilead é marcadamente misógino, no qual o ódio e a discriminação contra as mulheres são evidentes: a violência verbal, física, psicológica, moral e sexual, tudo se efetivando no controle total do corpo feminino. Sem direitos, as mulheres são privadas de qualquer método contraceptivo e o aborto passa a ser demonizado e criminalizado.

Da mesma forma, vimos crescer no Brasil os ataques de toda ordem à condição da mulher, situação bem medida pelo crescente número de feminicídio no país. Além disso, as discussões sobre o “aborto” foram sendo tomadas por uma concepção religiosa. O que resultou, por exemplo, no posicionamento a favor da restrição aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres: em 2019, o Ministério das Relações Exteriores manifestou apoio ao veto do uso do termo gênero em documentos oficiais; em 2020, o mesmo ministério ajudou a formular um documento no qual se declara contrário às políticas de acesso ao aborto; no ano seguinte, deixou de assinar a declaração feita pelas Nações Unidas que protegia os direitos das mulheres e atuava para igualdade de gênero. Ainda teria a semelhança de um sistema governamental extremamente bélico, em paralelo com a liberação do acesso às armas, mas prefiro não me prolongar no parêntese.

Após quatro longos anos sob o domínio de um governo que buscava a todo custo instalar uma ditadura, percebe-se o quanto o saber científico foi questionado, chegando mesmo a desenterrar contendas superadas há séculos. Teorias anacrônicas (terraplanismo, terra oca), negação da eficácia das vacinas e a descrença no aquecimento global são algumas controvérsias que distanciaram uma considerável parte da população brasileira da realidade factual. Diariamente, uma chuva de fake news passou a cair sobre a cabeça das pessoas. A realidade foi tantas vezes distorcida que muitas agências de comunicação passaram a divulgar

sites de combate às notícias falsas. Para completar o caótico horizonte, o mundo foi novamente tomado por um vírus letal, provocando um estado de pandemia – mais do que nunca, precisou-se do conhecimento científico.

No contexto da pandemia, ao contrário do que deveria se esperar de uma gestão preocupada com a população, surgiu um movimento dentro do próprio governo contrário às normas de segurança estabelecidas pelos especialistas. A negação às normas de segurança – o não uso de máscara, a circulação e a aglomeração de pessoas em espaços públicos, o uso de medicamentos comprovadamente ineficazes e a recusa às vacinas – foi decisiva para que a covid-19 matasse mais de 600 mil pessoas em menos de dois anos, segundo dados oficiais do Ministério da Saúde. Os argumentos que davam sustentação à visão negacionista potencializaram o senso comum e descredenciaram o conhecimento consensuado no meio científico.

Do mesmo modo, a História, enquanto campo de estudo especializado, passou a ser questionada em prol de versões construídas sem qualquer base factual. A ideia de um apagamento ou uma distorção da história sempre foi usada como estratégia de movimento ultranacionalista. Jason Stanley entende esses movimentos como fascistas e, entre suas características, está a criação de uma realidade mítica:

Os políticos fascistas justificam suas ideias ao aniquilar um senso comum de história, criando um passado mítico para respaldar sua visão do presente. Eles reescrevem a compreensão geral da população sobre a realidade distorcendo a linguagem da idealização por meio da propaganda e promovendo o anti-intelectualismo, atacando universidades e sistemas educacionais que poderiam contestar suas ideias. Depois de um tempo, com essas técnicas, a política fascista acaba por criar um estado de irrealidade, em que as teorias da conspiração e as notícias falsas tomam o lugar do debate fundamentado (Stanley, 2020, p. 16).

No sistema educacional, essa técnica consiste em ataques a áreas específicas do conhecimento. Além da História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Geografia são alvos recorrentes. Na prática, os ataques primam pela extinção dessas matérias, ou pela redução das cargas horárias. No fundo, o que há é uma tentativa de anular o pensamento crítico e implantar uma lógica inverossímil que se ajustasse ao sabor das necessidades de grupos extremistas. Assim, os falsos relatos ganham cada vez mais status de verdade, potencializados pela propagação

em mídias digitais: “Essa história imaginária fornece provas para apoiar a imposição de hierarquia no presente, e dita como a sociedade contemporânea deve ser e agir” (Stanley, 2018, p. 13).

No Brasil, a extrema-direita manteve o script de outras intentonas pelo mundo e buscou a todo custo apagar dos livros de História o período da Ditadura Militar. Em seu lugar, tentaram escrever uma versão na qual as forças armadas teriam feito uma “revolução” necessária para assegurar a soberania nacional ante a ameaça “comunista”. A essa versão, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta argumenta ironicamente:

Cabe um comentário provocativo, pensando no diálogo com quem aceita a versão favorável ao golpe. Consideremos por um momento, apenas para construir um raciocínio hipotético, que havia uma séria ameaça comunista e que a intervenção militar visava defender a democracia contra o totalitarismo de esquerda. Se assim fosse, qual a justificativa, então, para terem instalado uma ditadura e se aboletarem no poder durante duas décadas? Por que não entregaram o poder aos civis depois de derrotada a “ameaça”? Não vale dizer que era para continuar defendendo o Brasil do comunismo, porque os poucos comunistas existentes estavam presos, exilados ou escondidos (Mota, 2021, p. 45).

Transformar o golpe militar de 64, um dos períodos mais sombrios da história, em uma fase heróica seria como limpar as mãos sujas de sangue e amputar parte da memória do país. Sem essa página o passado pode ser reconfigurado e, consequentemente, deturpado. Mas muito desse apagamento se deve ao fato de que o Brasil nunca faz de fato uma prestação de contas com os arquitetos da ditadura.

A desconfiguração do passado histórico aliada à descrença na ciência ganharam força dentro da perspectiva negacionista e deram margem para outras tantas narrativas que pouco a pouco foram induzindo as pessoas a se orientarem por uma visão simplista da realidade. O que poderia ser apenas um grupo de desinformados se tornou massa de manobra. Foi assim que o país começou a ser direcionado para um ponto onde muitos brigavam por cores de bandeira e fechavam os olhos para o crescente número de famintos à procura de ossos.

Em meio a uma *guerra de narrativas*⁹ que se viu ao longo de todo o governo Bolsonaro – com ideias absurdas mas amplamente difundidas pelas redes sociais –,

⁹ A expressão foi “colada” de Luciano Trigo que escreveu um livro tratando somente desse tema. Destaque para o capítulo em que argumenta o quanto “É possível contar um monte de mentiras,

escolas e professores foram novamente questionados. Primeiramente, quanto ao papel que devem exercer na sociedade; e depois, quanto às suas relevâncias. Os argumentos são variados, mas todos se voltam para a construção de uma escola acefálica, com uma formação destituída de criticidade. Uma das primeiras articulações nesse sentido foi através do Projeto de Lei nº. 7180/2014, popularmente chamado de “Escola Sem Partido”. O projeto, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), que propunha alterações na LDB (Lei nº 9.394/96), defendia a garantia do “pluralismo de ideias” no ensino. O autor argumentava que a medida serviria para impedir que os professores usassem de seu ofício para “doutrinar” os estudantes com suas convicções ideológicas, morais, religiosas, políticas ou sexuais.

O texto inicial do Projeto de Lei nº. 7180/2014 falava em prol da “liberdade de ensinar e a liberdade de aprender”. Contudo, mesmo sabendo que a Constituição e a própria LDB já preconizam a liberdade em todos os elos do ensino escolar, o projeto apresenta um novo conceito de “liberdade”.

A falta de clareza do projeto serve apenas para que se possa atuar com a intenção de restringir o pensamento crítico em sala de aula. O que o autor do projeto chama de “campo das convicções pessoais” nada mais é do que realizar o principal papel da educação escolar: provocar o debate sobre os temas mais relevantes para a sociedade de forma crítica, aprofundando questões e problematizando situações. O contrário disso é abandonar qualquer elo com uma educação libertária pela qual tanto lutou Paulo Freire. Foi nessa direção que o educador brasileiro apontava quando falava do despertar da conscientização:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 2006, p. 15).

Não por acaso, Freire passou a ser uma das figuras mais atacadas pelo movimento de extrema direita que tomou conta do país. A proposta do deputado

dizendo só a verdade”. TRIGO, Luciano. **Guerra de narrativas**: a crise política e a luta pelo controle do imaginário. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2018.

Erivelton Santana cumpre a missão de reforçar a “bendita” *educação bancária*¹⁰, em que o professor é alguém que “fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em comportamentos e previsível”. Seu dever “é ‘encher’ os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido” (Freire, 2006, p. 41). É nesse sentido, que o texto do projeto se refere aos estudantes como sendo indivíduos de “uma ignorância absoluta, [...] alienados como o escravo na dialética hegeliana, [que] aceita sua ignorância como justificativa para a existência do professor” (Freire, 2006, p. 41).

Não há, de fato, nenhuma preocupação com “valores familiares” que supostamente estariam correndo riscos. Delegar à família o papel de orientar sobre temas específicos (“educação moral, sexual e religiosa”) que só poderiam ser “tratados na esfera privada” seria, em última instância, limitar novamente o professor em um mero transmissor de dados (conteúdo). Até mesmo se a ideia de “neutralidade” fosse admissível, na prática, ela seria impossível, pois ninguém é capaz de se despir de sua dimensão política. A própria busca pela “neutralidade” já é um posicionamento político.

Para Fernando de Araujo Penna (2017), o discurso da “Escola sem Partido” foi pouco combatido pelos especialistas desde seu nascedouro. Isso porque os argumentos eram tão absurdos que foram considerados indignos de serem debatidos. Contudo, ao ganharem corpo nas redes sociais, passaram a configurar como um discurso legitimado e, por vezes, inquestionável, já que não se tinha o contraditório:

Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (Penna, 2017, p. 36).

¹⁰ A conhecida expressão de Freira diz respeito a um modelo de ensino caracterizado por uma concepção burocrática do trabalho docente, na qual os estudantes não passam de depósito de conteúdos. Na educação bancária, o importante é transmitir unilateralmente as informações, sem qualquer preocupação com a conscientização existencial e social do educando. Para Freire, é sob esse tipo de educação que se perpetua a relação de poder entre professor e aluno. A crítica à educação bancária resulta na proposição de uma educação emancipadora, na qual todos os sujeitos são participativos do processo de ensino-aprendizagem.

Na mesma perspectiva de Penna, entendo que as narrativas criadas para desqualificar o saber científico surgem com o propósito de anular o debate enquanto instância de aprofundamento das ideias. Não sem razão, uma das estratégias discursivas é o emprego de expressões sem definição precisa, tais como: “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” (Penna, 2017). A manobra visa dar aspecto teórico às ideias superficiais, sempre com o intuito de deturpar uma concepção (no mínimo) mais coerente da realidade. Segundo Penna, com a implantação da “Escola Sem Partido”, caberia à família e à religião ministrar os princípios da aprendizagem, enquanto que à escola bastaria a tarefa de “transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (Penna, 2017, p. 36)

Ao desqualificar os professores e a escola – classe e instituição que são historicamente núcleos de resistência e luta contra os sistemas ditoriais –, o movimento negacionista se concentra no descredenciamento de sujeitos que são considerados referências no campo da educação. Além de Freire, já citado anteriormente, viu-se muitas campanhas negativas contra a imagem de ativistas, como: Anísio Teixeira (1900-1971), educador baiano, defensor da educação como instância democrática e da escola de tempo integral; Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo e defensor da escola pública; Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo que apostava na educação para se atingir as mudanças sociais necessárias; Maria Nilde Mascellani (1940-2018), educadora pioneira na construção de uma Educação Infantil no Brasil. Todos esses nomes foram “negativados” para a construção de qualquer documento, programa ou política do MEC.

Obviamente, o discurso de desqualificação novamente não se dá com base em argumentos racionais, ou mesmo factuais. O que se viu foram ataques pessoais que atingiram não à obra, tão pouco à conduta, mas à imagem dos alvos. Criou-se a falsa ideia de que a escola e seus agentes eram uma ameaça às crianças e jovens. A estratégia discursiva partia de casos específicos de condutas inapropriadas para generalizar uma imagem assustadora do ambiente escolar e dos educadores. Ainda que não tivesse nenhuma pesquisa de referência que comprovasse, dados estatísticos são apresentados e entidades científicas respeitadas são citadas, tudo para tornar o discurso verossímil.

Em poucos anos, foi se cristalizando uma “história” paralela no Brasil que culminou em mudanças significativas nas leis, no sistema e nos projetos educacionais. Na conta dessas mudanças, outras propostas foram se concretizando para o sistema escolar, tais como: “escolas cívico-militares”, “Novo Ensino Médio”, “Educação domiciliar”, etc. Na prática, todas essas propostas acabam em cortes ou desvio de verbas da educação. Cria-se, portanto, uma dose de desconfiança nos sujeitos, junta-se a essa desconfiança um panorama de crise, provocada pela falta de investimento na escola pública, então se chega à receita perfeita para o desmonte do sistema educacional. No livro *Como as democracias morrem*, Levitsky e Ziblatt (2018) trazem uma leitura dos acontecimentos históricos e os nascimentos das ditaduras: “Aspirantes a autocratas costumam usar crises econômicas, desastres naturais e, sobretudo, ameaças à segurança – guerras, insurreições armadas ou ataques terroristas – para justificar medidas antidemocráticas” (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 108). No caso do contexto da extrema-direita brasileira no poder, as “crises”, os “desastres” e as “ameaças” foram construções dolosas com objetivo de passar a ideia da existência de um inimigo comum. As características desse inimigo seriam tão marcantes que, aos olhos do “cidadão-de-bem”, estariam identificados.

Hoje sabemos – mais do que naqueles anos em que antecederam a chegada do projeto nazifascista ao poder – que os ataques às escolas eram mais do que estratégicos, eram necessários. Enquanto espaço de saber, de socialização e de formação, a escola pública se mantém como um dos pilares em defesa dos princípios democráticos. É na escola que o filho do trabalhador tem suas melhores chances de conquistar consciência crítica e exercer sua autonomia política. É também nesse ponto que se junta todo o contexto político aqui descrito com o objeto dessa dissertação.

Uma das estratégias da extrema-direita foi viabilizada por conta de um currículo escolar que entende a leitura como um conhecimento puramente técnico, sem nenhuma camada subjetiva. As concepções de leitura, de leitor e de texto são restritas ao campo cognitivo. Dessas concepções, nascem práticas de leitura destituídas de sentido para o educando, descontextualizadas da realidade. Leitura morta, leitor sem vida: o tipo de leitor formado por essas práticas dificilmente consegue passar das primeiras camadas do texto. Tampouco alcança uma

dimensão contextual do que lê. É esse leitor acrítico que a extrema-direita necessita para construir suas “teses”.

Silvio Gallo (2003) propõe que a escola deveria ir além de uma estrutura compartimentada, sugerindo um currículo rizomático que favoreça uma multiplicidade de trânsitos entre áreas do conhecimento. Para ele, “o processo educativo passaria a ser uma heterogênese”, uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, contrastando com a visão tradicional de uma educação massificadora (Gallo, 2003, p. 98). Essa perspectiva oferece um caminho para resistir à compartmentalização e criar condições para formar leitores que dialoguem criticamente com os textos e com a sociedade.

Em contrapartida, uma escola que compra seu papel de formar sujeitos críticos – com capacidade de interpretar e fazer bom uso da História para melhor compreender a realidade ao seu redor – são as maiores responsáveis pela construção de movimentos sociais anti-fascistas. Compreender esse momento crítico da recente história brasileira parece não ser tão difícil para um leitor acostumado com a força da “palavramundo” (Freire, 1981).

Neste mesmo trilho, Ponce (2018) reforça que “a leitura não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar o mundo”. Essa perspectiva dialoga com a visão de Paulo Freire, segundo a qual o ato de leitura deve conectar-se ao mundo, promovendo reflexões críticas e incentivando mudanças sociais. Sob essa perspectiva, formar leitores críticos significa desafiar os sistemas de controle ideológico, construindo uma educação que valorize a pluralidade, a subjetividade e o diálogo como formas de resistência. Dessa forma, a formação de leitores críticos resiste às tentativas de silenciamento e opressão.

Acredito que seja consenso entre educadores, a necessidade de acordar para os riscos que se corre quando não conseguimos formar uma sociedade leitora. Não falo de uma sociedade alfabetizada ou letrada – conceitos com os quais os especialistas predominantemente vêm trabalhando a questão da leitura no país. Refiro-me a uma concepção de leitura mais ampla, que começa antes e vai para além das práticas de alfabetização – qual seja?

3.1 As camadas da leitura e os musgos do currículo

Penso na leitura como um fenômeno que extrapola a lógica das práticas escolares predominantes na sala de aula. Sendo assim, a concepção de leitura que, aos poucos, venho construindo também extrapola as fronteiras já bem estabelecidas nos currículos escolares em voga. Sobre o fenômeno da leitura, há tempos, muitos especialistas vêm se debruçando (Freire, 1994; Lajolo, 1996; Orlandi, 1995; Soares, 1999; Solé, 2003; Zilberman, 1995). Da mesma forma, ela vem sendo matéria de preocupação dos educadores. É inegável a importância da leitura para a formação do ser humano e de uma sociedade mais justa. Contudo, qual o tipo de leitura estamos falando?

Para Freire, a leitura é algo bem mais amplo do que aquela que se volta apenas para o texto escrito. Segundo o educador brasileiro: “Primeiro, [veio] a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra.” (Freire, 1994, p. 9). No final do pensamento de Freire, fica claro que geralmente ocorre a ruptura entre a escrita e o mundo no qual vivemos, sentimos, sonhamos... A escola, instituição que deveria desempenhar o papel de promover esse elo, por vezes, é a primeira a quebrá-lo. O professor, principal figura na promoção desse contato da criança com a “palavramundo”, por vezes, se encontra desorientado ante as demandas que lhe são cobradas no dia a dia pedagógico. Segundo Marisa Lajolo, o professor em sala de aula segue um roteiro no mínimo preocupante:

É um script de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescrita de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada (Lajolo, 2001, p. 15).

A escola, como se percebe, nem sempre tem alcançado o êxito em fomentar o gosto pela leitura entre as crianças e jovens, daí as muitas pesquisas apontando baixos índices de leitura no país. Se considerarmos apenas os resultados do último PISA, veremos que a leitura permanece como o grande desafio da escola. A pesquisa indica que os estudantes brasileiros não possuem o domínio satisfatório

em leitura ao final do Ensino Fundamental. O relatório final diz que a média brasileira alcançada foi de 413 pontos, enquanto que os países-membros da OCDE¹¹ atingiram 487.

Decerto que tais índices contribuem para compreender como a leitura vem sendo trabalhada no espaço escolar. Contudo, há de se questionar também os critérios adotados por esse tipo de avaliação em larga escala, assim como, as condições em que as provas são aplicadas em cada país – ou estaremos fadados a absorver uma imagem sempre negativa e distorcida da realidade brasileira. Vejamos algumas contradições inerentes em tal processo avaliativo.

O mesmo estudo divulgado pela OCDE que diz que apenas 2% dos estudantes brasileiros sabem diferenciar “fato” de “opinião” também diz que os melhores resultados brasileiros em leitura vieram da região Sul do país, seguidos do Centro-oeste e do Sudeste. Ainda referente ao PISA, os piores índices se mantiveram nas regiões Norte e Nordeste, respectivamente. Partindo destes resultados, poder-se-ia dizer que a região Sul, com as melhores notas em leitura do país, teria a população com maior capacidade de compreensão crítica da realidade. Todavia, os recentes acontecimentos políticos revelaram um cenário bem diferente dos propagados pela pesquisa da OCDE. Isso porque se viu a região Sul votar massivamente nas últimas eleições presidenciais para a manutenção de um projeto de natureza nazifascista¹². De contrapartida, a região Nordeste elegeu a proposta mais democrática para o país. Nesse sentido, pergunta-se: quem fez a melhor leitura do contexto político, o Sul “letrado” ou o Nordeste “analfabeto”? A partir dessa questão, é possível pensar em outras: qual a concepção de ‘leitura’ é privilegiada pelos processos avaliativos de larga escala? Quais os princípios que se defendem quando se fala em formação de leitores? Qual o perfil do leitor que se busca formar?

¹¹OCDE. Relatório do PISA 2018: Leitura no Brasil. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2019. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, promovido pela OCDE, é realizado a cada três anos para estudantes com idade de 15 anos de 79 nações, incluindo o Brasil.

¹² Mesmo abrindo espaço para o contraditório, a relação que se faz do governo de Jair Bolsonaro com o nazifascismo tem uma ampla quantidade de estudos publicados. A título de referência, indicamos os seguintes livros: PIRES, Luis Manuel Fonseca. **Estados de exceção**: a usurpação da soberania popular. São Paulo: Contracorrente, 2021; SOARES, Luiz Eduardo; **Dentro da Noite Feroz**: o Fascismo no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2020; LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Tradução: Renato Aguiar – Rio de Janeiro: Zahar, 2018; MOUNK, Yascha. **O Povo contra a Democracia**: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. Tradução: Cássio de Arante Leite, Débora Landsberg – São Paulo: Companhia das Letras, 2019; RUNCIMAN, David. **Como a democracia chega ao fim**. São Paulo: Todavia, 2019.

Seria possível avaliar a capacidade leitora dos estudantes através dos processos avaliativos em voga ou teríamos de repensar a forma como avaliamos a leitura e o leitor?

Diante das contradições apresentadas nos dados da pesquisa da OCDE, imagino um “leitor” cujas aptidões ultrapassem a capacidade de ler e escrever com “competência” e “habilidade” – termos usados amplamente nos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil. Nesse caso, não é incoerente pensar em um leitor crítico que não tenha sido alfabetizado. O contrário também é verdadeiro. Acredito que não seja difícil encontrar entre familiares ou nos ciclos de amizades pessoas com curso superior que se deixem levar pelas chamadas fake news.

Recentemente foi publicada uma pesquisa no IPEC¹³ em que se diz que 44% dos brasileiros entendem que existe uma ameaça comunista no Brasil. Contudo, a mesma pesquisa revela que essas pessoas entrevistadas não sabem explicar o que seria “comunismo”. Boa parte dessas pessoas possui nível superior, ou seja, não estou me referindo ao chamado “analfabeto funcional” – indivíduo que consegue decodificar o texto escrito, mas não consegue compreender o que leu, quando muito fica na primeira camada de sentido do texto.

Partindo do princípio de que um leitor crítico não aceita passivamente tudo o que lê, encontra-se em constante estado de questionamento durante a leitura e se vale tanto das experiências de leitura quanto de vida para construir sentido, será necessário também redimensionar os conceitos de “texto” e de “leitura”. Para a formação desse sujeito leitor, se faz necessário outra espécie de currículo, um currículo onde a leitura acessa os diversos tipos de textos (oral e escrito, verbal e não verbal, multiletrado), que inicie antes do processo de alfabetização escolar e vá para além deste.

Quando leio *O direito de ler e de escrever* (2011) de Silvia Castrillón e reflito sobre a leitura no contexto sul-americano, percebo que o acesso à leitura, no sentido que se convencionou trabalhar no âmbito escolar, não impede os ataques à democracia. O problema, portanto, não seria somente a falta de acessibilidade, mas a forma como as pessoas estão tendo esse acesso. Castrillón entende que “a leitura

¹³ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2023/03/19/comunismo-e-ameaca-para-44-mesmo-que-nao-saibam-o-que-e-comunismo.htm>.

não é boa nem má em si mesma" (2011, p. 62). Em outras palavras, o ato de ler não assegura uma visão crítica de mundo do leitor.

Na mesma proporção, a quantidade de texto lido não necessariamente significa um leitor com maior compreensão da realidade. O efeito da leitura pode até ser danoso levando o leitor a uma percepção completamente distorcida dos fatos – "efeito" esse bem representado pela obra de Cervantes, da qual deriva o adjetivo quixotesco. Confesso que estou pensando nos indivíduos que batem sabatinamente em minha porta solicitando uns minutos de minha atenção. São indivíduos que articulam trechos decorados da bíblia, que às vezes fazem leituras diárias (individuais ou coletivas), geralmente guiadas por um "pastor". Contudo, esse tipo de leitor me apresenta uma visão restrita da realidade, limitada por dogmas, sem distanciamento crítico, de regra tomam como verdade uma interpretação preconceituosa e descontextualizada do texto bíblico.

Quando imagino esse leitor crítico, que por ora parece idealizado, vejo que ele é tecido por uma educação política que lhe faz perceber seu lugar no mundo. Entendo que a formação desse leitor só é possível quando se assume a politicidade da educação, nas palavras de Freire (1995), situação em que o educador é um agente parcial de transformação ao defender o lado dos mais carentes da sociedade: "Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico" (Freire, 1995, p. 46).

Aquilo que entendo como leitura crítica só acontece quando há sentido para o leitor, o que Sacristán (2001) descreveu como sendo o iluminar de algo novo a partir do que já se conhece. O autor deixa claro que todo currículo acaba em uma prática pedagógica. Penso que aí se encontra o problema: esse funil pedagógico para o qual desliza toda prática escolar. Não creio que um currículo que busca formar o gosto pela leitura se valha de um arcabouço "pedagogizante" para o ato de ler. Reflito sobre um currículo que concebe a leitura como uma prática cultural, não como algo a ser ensinado. Isso não quer dizer que não se aprenda a ler, ao contrário, ninguém nasce leitor, menos ainda um leitor crítico. Contudo, a leitura se aprende dentro da prática, sob um contexto de mediação, que é algo bem diferente de uma prática pedagógica.

Seguindo essa lógica, um currículo para uma prática tão diversa e complexa como a leitura tem de ser constituído por um sistema com extrema flexibilidade, propício ao cruzamento de todo tipo de prática. O contrário disso – ou seja, um

currículo engessado – é o que faz das práticas curriculares de leitura nas escolas uma experiência penosa, descontextualizada e fadada ao cumprimento de tarefas. O próprio Sacristán (2000) apresenta um exemplo de uma prática pedagógica de leitura. Seria uma atividade para cultivar o gosto pela leitura. No entanto, surgiu primeiramente a carência de recursos escolares, dentro de um clima de avaliação desfavorável, no qual não há livros suficientes e adequados para leitura, nem uma proposta coerente de atividade:

Não existe na escola uma biblioteca de uso acessível aos alunos. O clima de controle ou de avaliação tem repercussões morais no aluno, no momento de se propor a resolução da situação desagradável que é, para ele, uma leitura não adequada" (Sacristán, 2000, p. 27).

Fatalmente, o autor descreve uma prática de leitura que reflete não apenas uma carência estrutural da escola, mas também uma pedagogização curricular alheia às circunstâncias reais em que estão inseridos os sujeitos participantes. Sabemos que toda prática da leitura dentro do espaço escolar traz consigo sua realidade previamente construída. Um olhar atento pode identificar, através dos comportamentos didáticos, todo um contexto que vai das concepções políticas, até as formas administrativas que conduzem as relações na escola. Pelos objetivos que se buscam alcançar nessa prática é possível vislumbrar não somente os pressupostos teóricos que a sustentam, mas também a lógica, as crenças e os valores condicionantes para que tal prática exista. Seguindo este itinerário é quase certo chegar ao currículo, peça fundamental de toda engrenagem.

Escapando de uma concepção mais conservadora, as práticas de leitura, em especial a leitura literária, ainda carecem de um currículo que seja mais como um organismo culturalmente construído, do que um mero conceito. Um currículo que conceba a leitura como construção cultural, não como prática pedagógica, não se sustenta enquanto abstração, fora da experiência humana. Isso é, são formas de organizar práticas que se encaixam no fluxo da vida.

Gallo (2003) defende a aplicação do conceito de rizoma na estrutura curricular, sugerindo que o conhecimento deve ser acessado de forma transversal e não compartimentada. Essa proposta permitiria à escola superar a lógica de "gavetas fechadas" e estimular uma leitura que se conecta à vida dos alunos, reconhecendo suas subjetividades e vivências (Gallo, 2003, p. 97-98).

Se Sacristán (2000) trata o currículo como uma prática complexa, com perspectivas diversas, em constante relação com enfoques alternativos, essa linha de raciocínio não pode levar a um determinismo “pedagógico”. Falar de um currículo em que a leitura é vista como fenômeno cultural me conduz a falar primeiramente o que não é esse currículo. O currículo para a formação de uma leitura crítica não é um guia para a experiência que o aluno deve ter durante a fase escolar. Não é também um conjunto de condutas a serem desenvolvidas pelo aluno sob supervisão escolar com o propósito de obter determinadas mudanças comportamentais. Tão pouco deve ser um conteúdo intuído e dirigido pela escola para promover uma aprendizagem planejada. Ou ainda, uma substância que oriente o professor em seus planejamentos ou projetos, ligando cada objetivo a uma herança escolar que privilegie um determinado conjunto de atividades, conteúdo e resultados prévios.

Foucambert (1994) critica práticas escolares que transformam a leitura em uma atividade desprovida de vida e significado. Ele afirma que “ensinar a ler não é apenas transmitir um código, mas criar condições para que os sujeitos descubram o prazer e a função social da leitura” (Foucambert, 1994, p. 27). Essa perspectiva reforça a necessidade de conectar a leitura às experiências de vida dos alunos, estimulando-os a se tornarem leitores críticos e ativos.

Sei que é difícil pensar fora desses parâmetros tradicionalmente incorporados ao imaginário dos educadores. A questão é que nem seria preciso descartar as diversas definições e perspectivas que o currículo pode obter, pois quando penso em práticas exitosas para formação do gosto pela leitura, essas práticas atravessam e tocam em muitos pontos onde os conceitos de currículo buscam fundamentos – porém, como qualquer fenômeno social, não se fixa neles. Vejamos.

Do ponto de vista da função social, a leitura pode estabelecer pontes entre a escola e a sociedade – eu digo “pode”, porque como já vimos nem sempre isso acontece. Enquanto projeto educativo, composto por diferentes experiências, a leitura naturalmente pode atender - aqui me atenho especialmente à leitura literária, já que é um tipo de linguagem que carrega consigo as mais elevadas experiências humanas.

Se um currículo deve ser a expressão material de conteúdos orientados para melhor forma de abordá-lo, a formação leitora passa por cada campo da linguagem, pois para cada área do conhecimento irá exigir um tipo de leitor proficiente. Aos que

entendem o currículo apenas por seu aspecto prático, em que se configura a análise de todo processo instrutivo, é importante dizer que toda leitura crítica é de alguma forma também um processo metalingüístico, sem o qual não se pode alcançar qualquer forma de entendimento. Visto como território de interesses e disputas ideológicas só reforça a natureza da leitura enquanto caudatária do ato comunicacional. Ou seja, que emana da linguagem enquanto elemento ideológico e que, no ato comunicacional, constitui-se em um amplo campo de batalha, como já revelado por Mikhail Bakhtin:

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória é que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida. (Bakhtin, 1988, p. 45-46).

Como se pode perceber, Bakhtin viola as regras do processo comunicacional, trazendo à tona aquilo que se busca a todo o momento esconder: os conflitos e valores que emanam da batalha dos signos. Quando se fala de formação leitora, não se pode esquecer que o uso da linguagem se estabelece em uma sociedade de classes, onde se busca a todo custo esconder a luta simbólica dos signos, uma forma de torná-la “neutra”. Nesse jogo ideológico, a ‘mentira’ pode se travestir de “verdade” inquestionável, demonstrando o quanto a ideia de leitura é inseparável da noção de “força”. O signo se mostra, muitas vezes, um fiel soldado em favor da ideologia dominante, tentando a todo custo forçar uma aparente estabilidade nas relações de poder. A formação de uma leitura crítica seria, portanto, um ato revolucionário dentro do processo comunicacional, revelando os contrassensos e as armadilhas da linguagem, expondo as crises e os conflitos das relações.

Se o currículo for um discurso que sustenta a interação entre a teoria e a prática educacional, a leitura crítica instala-se ainda como processo de conscientização. Enquanto atitude responsiva, o ato de ler nunca é passivo, ou então não seria uma resposta e sim uma duplicação do pensamento alheio. Mesmo quando há concordância, pressupõe uma variação subjetiva de cada leitor. A leitura

crítica traz em si, essa atitude responsiva, sempre acompanhada de subjetividade: desejos, angústias, referências, abstrações, em suma, é uma voz carregada de histórias. Esses conflitos no ato comunicacional são tão importantes que a tentativa de ignorá-los pode resultar no fracasso da leitura.

Os mesmos elementos que já se encontram na base de uma ampla concepção de currículo são os que podem compartilhar pontos de reflexões para um currículo da leitura, mas ainda estão longe de abarcar uma visão de leitura enquanto fenômeno telúrico¹⁴. É nesse sentido que se pode dizer que a “leitura”, como ferramenta pedagógica – qualquer que seja o conceito que se tem dessa expressão na educação escolar – não consegue alcançar nem a natureza do fenômeno cognitivo do ato de ler, nem a subjetividade do leitor, tampouco o fulgor da realidade. Entretanto (e creio que nesse ponto muitos concordarão comigo), a leitura crítica só pode ser tratada como insubordinada – mesmo quando se percebe os rigores laboriosos de um raciocínio perspicaz –, pois não se trata de estratégias de entendimento lógico, mas de impulsos que ampliam as margens do próprio pensamento e faz girar os saberes.

Um currículo como plataforma para a construção de uma visão crítica de mundo, não fetichiza nem forma, nem conteúdo, mas permite indicar saberes possíveis. Suspeito ainda que esse currículo lectio se estabelece nos interstícios da ciência – similar ao fenômeno das marés que, mesmo com sua periodicidade, revela-se inconstante, elevando-se e baixando-se, sem se dar conta se por influência do Sol ou da Lua. Nesse sentido, a ciência se faz grosseira e a leitura atende a sutileza da vida: um currículo que atente ao caráter subjetivo do ato de ler corrige essa distância.

O saber que a leitura crítica mobiliza nunca será completo e derradeiro, esse é seu drama. Isso porque, o leitor crítico não se vale simplesmente da linguagem como forma de expressão, ele a encena, engendrando o saber no curso da infinita possibilidade de reflexão, pois sai do campo epistemológico para entrar no da dramaturgia.

¹⁴ Termo utilizado para ilustrar eventos de grande magnitude e impacto relacionados à Terra, como terremotos ou erupções vulcânicas. No contexto do texto, a expressão é empregada de forma metafórica para destacar a leitura como uma força transformadora, complexa e intrinsecamente ligada à subjetividade e à realidade humana.

Sob a perspectiva de Libâneo (1994) pode-se dizer que o processo de ensino não pode se limitar às atividades pertinentes à sala de aula. O autor segue dizendo que todo processo educativo não pode ser restrinido ao contexto escolar: “O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade” (Libâneo, 1994, p. 15). Acrescentaria ainda, que o mesmo processo não deve ser subordinado às práticas escolares tradicionalmente eleitas.

A amplidão das práticas de leitura, caudatárias de uma dinâmica cultural, se desdobra em ramificações não formais de ensino. Para tanto, faz-se necessário compor tópicos curriculares que se realizem tanto sob o guarda-chuva da didática, quanto sob o Sol que bronzeia as ações paradidáticas. O mesmo Libâneo admite que “para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade” (Libâneo, 1994, p. 13). Ou seja, as práticas educativas ortodoxas são insuficientes para realizar um processo educativo integral do ser humano.

Libâneo diz que “A educação [...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (1994, pp. 14, 15). À primeira vista, sou tentada a concordar com essa visão que nos coloca a todos num grande processo civilizatório inviolável. De fato, parece improvável um grupo social sem um sistema de educação. Contudo, busco nas entranhas de minha própria humanidade os elementos para esse traço universal e vêm-me as dúvidas. Um contrassenso entre essa imagem generalizante que me vem à cabeça e a sensação que trago comigo e me diz que as histórias dos seres humanos não cabem nos livros de história da humanidade.

José Carlos Libâneo pertence a uma geração que soube marcar bem as fronteiras de seu campo teórico. Adepto de uma linha histórico-cultural, ele soube, como poucos, descrever os marcos de um ato educacional, tanto por sua ciência (a Pedagogia), como pelos seus procedimentos (a Didática). Sendo assim, soube diferenciar o que seria um ato educacional de uma ação não-educacional, ficando evidente “os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais” (Libâneo, 1995, p. 16). Seu argumento abrange mais do que o segmento escolar, enveredando por trilhas que nos levam a uma complexa estrutura de relações humanas:

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 1995, p. 17).

Se de fato existe esse traço universal que faz brotar em todas as sociedades um sistema orgânico que se chama “educação” e que cria um fluxo contínuo de transmissão de experiência, o que pressupõe um perene processo de acúmulo de saber, por que então não progredimos para um estágio em que a humanidade possa superar as formas mais rudimentares de sobrevivência? Um sistema tão amplo e fechado ao mesmo tempo de “educação” me parece coroar com igual zelo uma teoria e a ausência dela. No caso específico da formação de leitor – em todo o processo que leva a construção do prazer em sua prática –, penso que não cabe esse rótulo de “universal”, se fosse assim, os procedimentos normativos, amplamente já realizados nas escolas, dariam conta de resolver todos os problemas pertinentes ao ensino de leitura.

Assim sendo, pensar em um currículo que reflita o fenômeno da leitura em seu percurso formador parece ser uma tarefa na qual os marcos teóricos da educação juntamente com suas práticas se movimentam para fora de sua órbita natural (ou tradicional). A escritora e pesquisadora María Teresa Andruetto (2017), apresenta algumas pistas nesse intuito. Ela entende que não basta oferecer livros e desenhar estratégias de leitura para não leitores. O livro é um instrumento valioso, seu acesso é necessário dentro do processo de formação, mas ele em si não forma o gosto pela leitura – se isso não fosse verdade, bastaria trancar os indivíduos em bibliotecas por certo tempo e pronto.

O acesso ao livro de nada serve “se desativarmos sua qualidade de nos transformar, de nos incomodar, de fazer-nos pensar” (Andruetto, 2017, p. 105). Da mesma feita, as estratégias criadas para envolver o leitor em potencial para o campo da leitura terão pouca serventia quando desarticuladas da vida e dos interesses desse leitor. Enquanto fenômeno, a leitura passa por entre as regras pré-concebidas, dificultando tanto seu grau de eficiência, quanto sua normatização. Nesse caso, ela está mais para as forças da natureza, mesmo pertencentes ao campo cultural. Indomável, mesmo estando dentro de um sistema de regras, o fenômeno da leitura se posiciona sempre em pé de guerra, é uma reação que

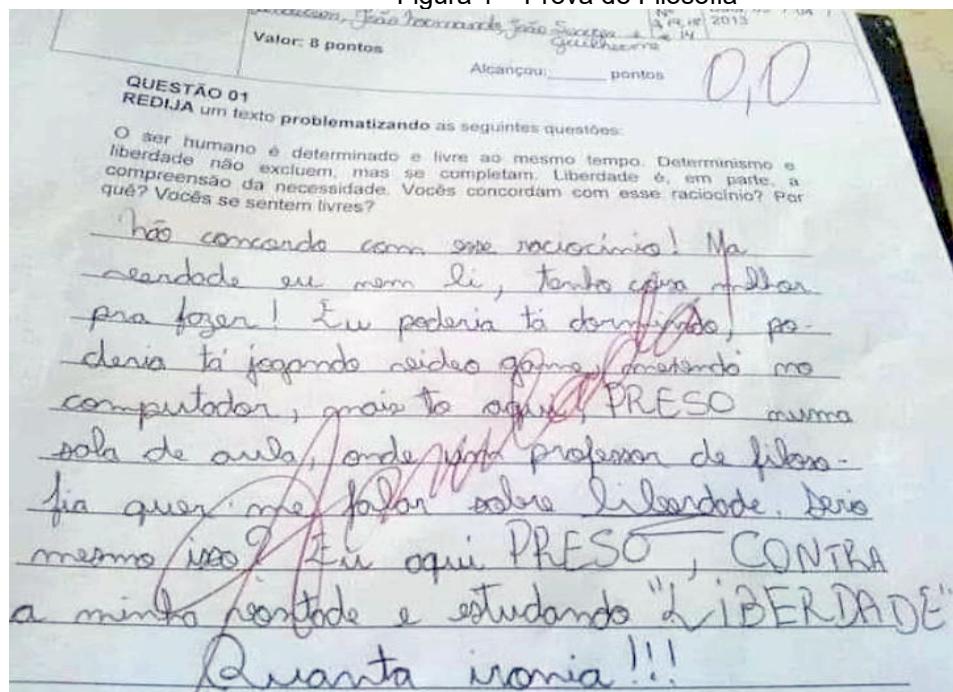
desorienta tudo que tenta dar forma e que visa determinar. Em se tratando da leitura literária essa perspectiva se amplia, visto que:

Sempre existiu uma ligação entre a guerra e palavra, entre as lutas pelo poder e os relatos. Essa tensão entre a letra e o chumbo e entre ambos e o bronze nos lembra que a palavra, impressa, o livro e a literatura não são artefatos ingênuos nem estão fora do conflito de interesses e de ideologias de uma sociedade (Andruetto, 2017, p. 106).

De fato, a leitura entra na categoria dos artefatos bélicos quando descobrimos seu potencial. A energia desperdiçada pela escola em querer dar uma função à leitura literária faz do texto um simples código a ser desvelado. A palavra que nos move não é aquela que vem pura, dentro de seu sentido, mas sim aquela que me toma e me faz (re)conectar comigo mesma: “a escola não é somente o espaço para instalar a leitura, mas também para construir consciência acerca de nós próprios e desenvolver nosso pensamento, para não ter o mundo como certo. [...] Uma escola que nos ajude a pensar sobre nós mesmos” (Andruetto, 2017, p. 108).

Mesmo diante dos grilhões de uma educação escolar extremamente conservadora, é possível perceber a potência de uma leitura crítica em seu estado de fúria. A imagem a seguir foi retirada de uma página na rede social *Instagram*. É uma imagem interessante que mostra a resposta de um aluno para a questão de uma prova de filosofia:

Figura 1 – Prova de Filosofia



Fonte: Rede social. Página: Filosofia, arte e literatura ([2023])

Vou reproduzir o texto completo para facilitar o entendimento:

Questão 01

REDIJA um texto problematizando as seguintes questões: O ser humano é determinado e livre ao mesmo tempo. Determinismo e liberdade não [se] excluem, mas se completam. Liberdade é, em parte, a compreensão da necessidade. Vocês concordam com esse raciocínio? Por quê? Vocês se sentem livres?

Resposta: Não concordo com esse raciocínio! Na verdade eu nem li, tenho coisa melhor pra fazer! Eu poderia ta dormindo, poderia ta jogando videogame, mexendo no computador, mas to aqui PRESO numa sala de aula, onde um professor de filosofia quer me falar sobre liberdade. Sério mesmo isso? Eu aqui PRESO, CONTRA a minha vontade e estudando “LIBERDADE”. Quanta ironia...!

Somente para efeito de composição, vou dar um nome ao autor do texto acima, chamarei nosso autor de Eduardo. Uma leitura objetiva da questão apresenta um comando direto, escrito em caixa alta, “REDIJA”. Depois completa informando que o que for redigido tem de problematizar. Logo em seguida vem uma afirmação: “O ser humano é determinado e livre ao mesmo tempo”. Após um breve esclarecimento que tenta demonstrar que a afirmação não se contradiz, são feitas as seguintes perguntas: “Vocês concordam com esse raciocínio? Por quê? Vocês se sentem livres?”. Caso o leitor siga diretamente o comando da questão, aparentemente sua tarefa é relativamente simples, poderia ser cumprida em uma frase: Não concordo, porque não me sinto livre, pois sou obrigada a fazer coisa que não quero. Decerto que essa frase bastaria para responder todas as questões postas pelo comando. Contudo, no contexto escolar, o que parece óbvio, nem sempre o é, e o comando esconde preceitos de uma educação escolar que fazem questão de permanecer implícitos.

Quando se lê: “REDIJA” em caixa alta, leia-se: “escreva um texto com todos os elementos normativos e dentro do formato escolar pré-estabelecido”. A expressão “problematizando” deve ser entendida como um aviso de que deve conter todos os elementos de um texto dissertativo-argumentativo, ou seja: que se caracterize pela defesa de uma ideia, que parte de uma hipótese, com o objetivo de convencer o

leitor de algo; sua estrutura começa com a apresentação da “tese”, depois a defende, alinhando argumentos com exemplos demonstrativos; recomenda-se algumas citações referenciadas e dados de estudos que reforcem a defesa; no final, uma conclusão que aponte para uma proposta que resolva as questões postas no comando; tudo de forma clara e objetiva.

Nada disso é dito, mas de tanto cair nessa armadilha, a maioria dos estudantes começa a compreender e se prevenir. Na prática, cria-se uma sensação de que a escola sempre está cobrando coisas que ela nunca diz exatamente. A questão é que nessa caixinha de surpresa cabe tudo, mas geralmente, menos a vida relampejando, sentida pelo aluno. A vida é bem maior e mais complexa, não cabe dentro dos parâmetros ou bases curriculares que se fecham em grades e se limitam em esquemas descolados da realidade. É quando surge o leitor crítico, um sujeito que consegue ter a “visão além do alcance” – parafraseando os Thundercats¹⁵ –, foi o caso do Eduardo. Por se tratar de uma prova de Filosofia, deduzo que Eduardo é um aluno do Ensino Médio. A julgar pelo tipo de entretenimento que ele demonstra gostar (videogame, computador), presumo que seja bem jovem. Mesmo assim, ele já comprehendeu o jogo da escola e resolveu jogar com suas próprias regras. Assim, Eduardo começa respondendo diretamente à pergunta inicial (“Não concordo com esse raciocínio!”), para em seguida desconsiderar não somente o comando, mas toda a atividade quando escreve: “Na verdade eu nem li”. Fica claro que o aluno leu e comprehendeu o comando, mas dizer que não leu é uma forma de demonstrar o quanto aquela atividade é inútil e sem sentido, pois mesmo sem precisar ler, é capaz de responder. Essa última ideia é reforçada ao dizer que tinha “coisa melhor pra fazer!”. No trecho seguinte, Eduardo faz uma clara comparação entre a prática escolar e uma prática não-escolar. Assim, “dormir”, “jogar videogame”, “mexer no computador” são coisas mais atraentes do que fazer uma “prova de filosofia”.

Não estou dizendo que a filosofia seja desinteressante, nem Eduardo disse isso. A comparação pesa contra a atividade escolar “prova”, seja de filosofia, ou outra disciplina qualquer. Não conheço uma pessoa que diga: “Oba! Hoje vou fazer

¹⁵ Série popular de desenho animado da década de 1980 criada por Tobin “Ted” Wolf e produzida pela Rankin/Bass Productions. A série narra as aventuras dos ThunderCats, uma equipe de felinos humanoides liderados por Lion-O, que busca um novo lar após a destruição de seu planeta Thundera. Enfrentando as ameaças do malévolos Mum-Ra e seus mutantes, os heróis defendem a justiça e a proteção dos mais fracos em sua jornada na 3^a Terra. No Brasil a série estreou em 1986 pela TV Globo e foi exibida por outros canais até 2012.

uma prova!”. O autor, mais do que desenvolver um argumento, passa a expressar juntamente seus sentimentos: “to aqui PRESO numa sala de aula, onde um professor de filosofia quer me falar sobre liberdade”. Além de imitar o recurso de caixa alta usado no comando da questão, o autor dá ênfase ao termo que remete à prisão, uma forma de demonstrar o angustiante sentimento que ele vivencia ao ter de realizar aquele tipo de atividade escolar. Em seguida, deixa escapar sua indignação ao perguntar: “Sério mesmo isso?”. Por fim, Eduardo demonstra que sabe ironizar, um dos recursos retóricos mais difíceis de usar, sem parecer incoerente: “Eu aqui PRESO, CONTRA a minha vontade e estudando ‘LIBERDADE’. Quanta ironia...!”. É preciso reparar no uso das aspas na palavra liberdade, demonstrando novamente que o autor tem consciência do quanto a situação é contraditória.

Com raríssimo poder de síntese, Eduardo diz o essencial em poucas linhas, produz um texto autoral, extremamente vivo e criativo, potente em expressividade e pujante de subjetividade. Somente uma leitura crítica, capaz de se desvencilhar das regras ortodoxas da escola, consegue identificar os absurdos existentes nessas práticas escolares que fazem dos procedimentos pedagógicos um fim em si mesmo.

A recepção do texto analisado não poderia ser outra. Além de receber a nota “zero”, o texto foi assinalado com a palavra “Anulada”, escrita com tinta vermelha. Ou seja, o texto foi avaliado por um professor que seguiu fielmente as normas presentes nos manuais de redação e procedeu de acordo com os critérios de avaliação escolar. Não bastando a nota, a anulação do texto parece ser uma resposta mais veemente à “insolência” do autor. O principal problema que percebo é que a escola não consegue fazer a leitura do texto desse aluno. Ela se detém em questões formais ou morais, coisas secundárias para avaliar o texto. O aluno expressa de modo contundente que as práticas escolares não lhe levam à aprendizagem, nem mesmo lhe motivam a querer aprender.

O processo educacional é cortado pela raiz. No caso analisado, o aluno acaba alcançando uma reflexão mais filosófica do que aquela (inexistente) na prova. Chega-se com isso a outra contradição: imaginar a filosofia – que deveria ser o próprio amor pela sabedoria, experimentada apenas quando o ser humano consegue um grau de consciência sobre algo, exatamente o que o aluno demonstrou –, como ferramenta de repressão a um pensamento livre e crítico.

Entendo que, se seguir a lógica de alguns pensadores¹⁶, chego a uma ideia que vem perdurando ao longo dos tempos: a civilização só se faz com o sacrifício da liberdade, o que representa a domesticação do homem. Contudo, na contramão dessa lógica, há de se observar outras formas de existência distantes do que entendemos como “civilizado”. Um bom exemplo são modos de vida preservados em alguns povos originários. É possível outra visão de mundo que questione a ideia universalizante de propriedade, de cidade, de democracia, de liberdade, de educação. Buscar outras formas de habitar o planeta, se chegue à origem da desigualdade, ou ainda, dos motivos que levaram a humanidade a desistir de conhecer novas configurações de existência e passaram a se ater em estruturas hierárquicas e opressivas.

Uma escola que promove a formação de leitores críticos enxerga o aluno como um leitor em potencial, reconhecendo os saberes desse aluno. Ignorar as demandas sociais que ele traz consigo e olhar somente para os objetivos pedagógicos é deixar para trás toda a força impulsionadora e criativa que liga o sujeito ao conhecimento. Castrillón reforça que “a educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para as potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las.” (Castrillón, 2011, pp. 60-61).

Os instrumentos de avaliação, que deveriam servir para saber se o processo de ensino-aprendizagem está sendo ou não eficaz, tornam-se ferramentas para punir justamente quem já está sendo penalizado por uma educação impotente. Nesse caso, um currículo que pensa no aluno leitor de mundo, entende que a

¹⁶ Em 1930, escreveu Sigmund Freud: “Se a cultura impõe tais sacrifícios não apenas à sexualidade, mas também ao pendor agressivo do homem, compreendemos melhor por que para ele é difícil ser feliz nela. De fato, o homem primitivo estava em situação melhor, pois não conhecia restrições ao instinto. Em compensação, era mínima a segurança de desfrutar essa felicidade por muito tempo. O homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (Freud, 2010, p. 52). Na mesma esteira de Freud, Zygmunt Bauman também se debruçará sobre o tema. Em seus termos, Bauman discorre: “Você quer segurança? Abra mão de sua liberdade, ou pelo menos de boa parte dela. Você quer poder confiar? Não confie em ninguém de fora da comunidade. Você quer entendimento mútuo? Não fale com estranhos, nem fale línguas estrangeiras. Você quer essa sensação aconchegante de lar? Ponha alarmes em sua porta e câmeras de tevê no acesso. Você quer proteção? Não acolha estranhos e abstenha-se de agir de modo esquisito ou de ter pensamentos bizarros. Você quer aconchego? Não chegue perto da janela, e jamais a abra. O nó da questão é que se você seguir esse conselho e mantiver as janelas fechadas, o ambiente logo ficará abafado e, no limite, opressivo” (Bauman, 2003, p. 10). FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. Tradução: Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2010. / BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

importância da palavra escrita se encontra em proporcionar diálogos (não impor monólogos) na defesa de uma transformação social que acabe com as desigualdades, deste modo:

Podemos até seguir avançando em nossos índices de desenvolvimento, mas, se esse avanço não estiver associado a uma luta corpo a corpo contra a desigualdade, elevar nossos índices de leitura per capita só significa aumentar a compra de livros, e não estamos fazendo nada por uma verdadeira democratização da leitura (Castrillón, 2011, p. 17).

Todos nós temos consciência de que a leitura sozinha não promoverá o desenvolvimento econômico e social, mas se ela não é a causa certamente é um dos resultados de uma sociedade avançada e justa.

Ailton Krenak (2020) me faz pensar nas outras possíveis formas de enxergar o bem-estar de um povo, de ler o mundo sob uma perspectiva coletiva. O autor renova as críticas a uma concepção eurocêntrica de mundo, postulando:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2020, p. 8).

O autor apresenta sua leitura crítica da realidade sob um ângulo de quem se encontra na contramão de todos os sistemas impostos por um ocidentalismo dominante. Em suas palavras, Krenak coloca em xeque todas as instâncias de poder forjadas a duras perdas por culturas hegemônicas. No final, ele se pergunta: “Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?”. No mesmo sentido, também me pergunto por que nos atrelamos a uma forma tão sem sentido de educar quando esta só nos tira a vontade de criar, de existir, de ser livre? Se a leitura é capaz de provocar reflexões como essas, é muito certo que ainda vamos ter nas escolas outros Eduardos sendo “disciplinados”, que é outro modo de dizer “domesticados”: “Será que não estamos sempre atualizando aquela nossa velha disposição para a servidão voluntária?” (Krenak, 2020, p. 8-9).

A leitura dentro dos tradicionais projetos curriculares me parece um peixe fora d’água ou um tubarão num minúsculo aquário. Seria mais coerente pensar em um

currículo dentro do fluxo da leitura. Isso porque a qualidade da leitura não pode ser alcançada pelos atributos intrínsecos ao texto lido, isso seria hermenêutica. A qualidade se encontra na reação do leitor, o quanto ele se envolveu com o ato de ler, suas elucubrações mais íntimas movimentando o pensamento. Para um mediador de leitura, a riqueza não se encontra apenas nas grandes obras, pois elas não podem ser grandes sem a experiência do leitor ao acessar o texto. Por fim, o sentido não se encontra nas mensagens expressas no texto, mas sim nos acontecimentos provocados na mente do leitor no instante em que a leitura acontece. Desse ângulo, a leitura exige uma outra concepção de escola. Rui Canário nos fala de uma escola

que estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. A transformação da escola actual implica pensar a escola a partir do não escolar, permitindo passar do enfado ao prazer e a partir de um projecto de sociedade (Canário, 2005, p. 87-88).

Veja que não é o texto que dá sentido ao mundo, mas ao contrário disso, o mundo a partir de cada subjetividade é que dá sentido ao texto. Ao mesmo tempo em que se ressignifica o mundo ao ler o texto – tem de ser assim, ou nada fará sentido. Canário (2006) nos lembra da compartimentação estandartizada dos tempos e dos espaços escolares, do quanto esse tipo de organização de estrutura se alinha com as formas determinadas de divisão do trabalho, onde se tem mais preocupação na busca pelo controle do que pela autonomia do sujeito. Da mesma feita, o autor também entende que “esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidade de ensino simultâneo, característica da escola atual” (Canário, 2006, p. 15).

É preciso fugir de uma concepção cumulativa de conhecimento, deixar de olhar o currículo como um cardápio de conteúdos repassados às crianças em doses homeopáticas. O ato de ler simplesmente não atende a essa modalidade que se sustenta dentro de uma lógica da repetição, pautada por relações autoritárias, de trâmite uniforme e estável – o mais triste, é que percebo que isso se repete em todas as instâncias, mesmo nos cursos de pós-graduação, espaço que se espera a mais alta compreensão teórica aliada a mais coerente prática. Eu poderia deixar isso

mais evidente se tivesse como tirar fotos das queixas dos professores e discentes e as dispusessem uma ao lado da outra: seriam muito idênticas, quase uma cópia com pouquíssimas variações.

Decerto o tempo curricular não tem sido o tempo da leitura – digo da leitura qualificada. A escola trabalha com o tempo cronológico que, segundo Benedito Nunes (1988), é o tempo das horas e dos relógios, dos meses e dos anos, das datas comemorativas e dos calendários, ou seja, é um tempo humanamente simbolizado. Sem dúvida que precisamos desse tempo para nos orientar e organizar a vida. Contudo, a leitura se orienta por outro tempo, o tempo psicológico, diante do qual:

A experiência da sucessão dos nossos estados internos leva-nos ao conceito de tempo psicológico ou de tempo vivido, também chamado de duração interior. O primeiro traço do tempo psicológico é sua permanente descoincidência com as medidas temporais objetivas. Uma hora pode parecer-nos tão curta quanto um minuto se a vivemos intensamente; um minuto pode parecer-nos tão longo quanto uma hora se nos entediamos. Variável de indivíduo para indivíduo, o tempo psicológico, subjetivo e qualitativo, por oposição ao tempo físico da Natureza, e no qual a percepção do presente se faz ora em função do passado ora em função de projetos futuros, é a mais imediata e mais óbvia expressão temporal humana (Nunes, 1988, p. 18, 19).

Essa quase poética descrição do tempo formulada por Nunes se ajusta ao fenômeno da leitura, pois o ato de ler se incorpora ao próprio ato de pensar, de onde nunca conseguimos sair, mesmo estando inconscientes. O tempo curricular se vale de medidas precisas de estados unitários constantes para compor seus conceitos. É um tempo imperativo que segundo Frago (1995, p.72) “se apresenta, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. No entanto, do ponto de vista individual, é um tempo plural e diverso.”

O tempo da leitura desliza na imprecisão dos planos, na qual o passado se funde com o presente, conduzido por sentimentos e reminiscências do leitor. Sem a concepção de que seja um movimento linear, o ato de ler abandona também a ideia de se chegar ao sentido apreendendo palavra por palavra. O importante é a hipótese levantada, a analogia feita, a descoberta surpreendente, o chiste que escapa do inconsciente...

Enquanto isso, o tempo curricular vive ancorado no princípio da causalidade, ou seja, na relação causa e efeito - é por isso que se tem a sensação de sucessão dos fatos em que um determinado acontecimento (causa) leva a outro (efeito)

sucessivamente. Nessa lógica, o efeito nunca pode se concretizar antes da causa, o que resultaria na irreversibilidade do tempo cronológico, caminhando sempre para frente. Frago (1995, p. 19.) diz que o tempo futuro da escola é “um dos instrumentos mais poderosos para generalizar e apresentar como natural e única, em nossas sociedades, uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo que traz implícita uma visão de meta e futuro”. Ao contrário, o tempo da leitura é ziguezagueante, tanto avança quanto retrocede, se valendo da memória, dos sonhos, das coisas fugidas, pois se encontra numa dimensão subjetiva.

Frigo (1995) defende o espaço escolar como um espaço de luta, de conflitos e de contradições e que, portanto, é preciso assumir uma postura crítica: “o espaço nunca é neutro, mas signo, símbolo e traço da condição e das relações daqueles que o habitam. O espaço diz e comunica; portanto, educa”. (Frigo, p.69). Reconheço que em um país onde o acesso à educação de qualidade ainda é um privilégio para poucos, muitos cidadãos são privados de experiências de leitura e quando têm a oportunidade de leitura na escola, geralmente ela vem atrelada a uma tarefa e/ou descontextualizada da realidade do estudante, o que implica em uma leitura sem sentido para ele, já que não promove uma reflexão.

No contexto educacional brasileiro, as relações de poder e os interesses ideológicos também se manifestam na escolha dos conteúdos curriculares, na abordagem pedagógica adotada e nos materiais didáticos utilizados. A forma como a linguagem é “amarrada” no currículo e como as concepções de leitura são priorizadas refletem a tentativa de ocultar ou suavizar conflitos e contradições presentes na sociedade. Lopes (2015) reforça que a leitura, para ser formativa, precisa ser compreendida como “um ato de interpretação do mundo que nos cerca”, ultrapassando a mera decodificação técnica. No entanto, propostas como a “Escola Sem Partido” evidenciam como o contexto político molda o currículo, limitando o acesso ao pensamento crítico sob a justificativa de neutralidade.

3.2 A leitura como ato de existência

A leitura como ato de resistência e existência emerge como um espaço onde a humanidade se reconecta com sua essência mais profunda. Ao reciclar a escrita,

Carolina Maria de Jesus (1996) sintetiza essa potência transformadora, um refúgio em meio às adversidades e uma oportunidade de ressignificação da própria vida. Ler é um ato de insurgência contra a homogeneização das narrativas, um movimento de abrir caminhos para os silenciados e invisíveis.

Nesse exercício, cada leitor reinventa a sua existência, (re)costura as linhas de sua história e afirma sua subjetividade em um mundo que frequentemente tenta apagá-la. É, assim, um ato contínuo de resistência no qual as palavras deixam de ser apenas signos e tornam-se veículos de transformação e liberdade.

A leitura como um lugar de existência é uma ideia que vai para além da mera absorção de informações. Os leitores são também escritores de suas histórias, em um espaço (e neste caso, estamos falando da escola como um lugar potente para isto) em que suas próprias experiências, perspectivas e identidades se entrelaçam com o texto, criando um diálogo dinâmico entre o eu e o mundo exterior. Sobre essa relação, Cecilia Bajour (2012) destaca:

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. (Bajour, 2012, p. 26)

Nesse sentido, a leitura não é apenas um ato passivo de decifrar palavras e sim um processo ativo de construção de significado em que o leitor traz consigo sua bagagem cultural e emocional para a interação com o texto. Cada leitura se torna assim uma página única, moldada pela trajetória individual do leitor e pelas circunstâncias que o cercam. Essa conexão entre o leitor e o texto transforma o ato de ler em um espaço de resistência ativa às narrativas opressivas.

A leitura crítica, enquanto prática cultural, também reflete os valores políticos e ideológicos do currículo, o que a torna um ato de (r)existência. Paulo Freire (1995) afirma que o ato de leitura conecta a palavra ao mundo, promovendo a conscientização e a ação transformadora.

A ideia de que a leitura é um lugar de (r)existência também encontra eco na proposta de Gallo (2003, p 99) quando o autor propõe adotar um currículo que pense nas subjetividades, nas pluralidades, "pensar uma educação não-disciplinar, articulada em torno de um paradigma rizomático, soa hoje como uma utopia". Já estivemos bem mais distantes, provoca o autor, "já houve momentos na história da

humanidade em que parecia loucura lançar-se aos mares, em busca de terra firme para além do continente europeu, ou então se lançar ao espaço, almejando a Lua e as estrelas".

Vislumbro um currículo que “pensa” a leitura como uma caixa de pandora¹⁷ às avessas, não como um castigo de Zeus aos homens, mas como um retorno àquilo que nos faz humano, cheio de vida, de sentimentos e de possibilidades. É nesse sentido que Vincent Jouve refere-se à leitura como um retorno a si:

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, quase construção de sua identidade? Não se trata, portanto, de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura (Jouve, 2013, p. 53).

Compreender a importância da subjetividade na formação leitora é um dos caminhos para começar uma mudança no modo como praticamos a leitura nas escolas. Experiências de leitura requerem não apenas o desenvolvimento de habilidades individuais de análise e discernimento, mas também um compromisso coletivo com a promoção da educação de qualidade e o combate à desigualdade social. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa, informada e democraticamente engajada, onde a leitura seja verdadeiramente um lugar de existência para todos os cidadãos.

E esse primeiro passo pode ser dado por um simples ato: ouvindo o leitor. A despeito dessa voz silenciada, recorremos às reflexões de Bajour (2012) sobre a escuta na formação do leitor. A autora aponta que o mediador tem de ter o ouvido apurado para as vozes dos leitores. Essa escuta é fundamental no processo de seleção dos textos:

¹⁷ A Caixa de Pandora faz parte da mitologia grega e simboliza a punição de Zeus à humanidade. Na história, Zeus cria Pandora, a primeira mulher a viver entre os homens na terra. Pandora tinha muitas qualidades: beleza, inteligência, paciência, meiguice. Mas também trazia consigo a curiosidade. Ao enviar-lhe à Terra, Zeus entregou-lhe uma caixa e recomendou para que nunca abrisse. Na caixa estavam todas as desgraças: guerra, discórdia, ódio, inveja, doenças, etc. Contudo, lá também estava a esperança. Curiosa, Pandora abre a caixa e liberta todos os males. Quando percebeu, tentou fechar rapidamente, mas já era tarde. A única coisa que permaneceu na caixa foi a esperança.

Aí se inicia a escuta; o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha dos textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta. (Bajour, 2012, p 27)

Eu proponho mais: colocar no coração de todo e qualquer processo de educação. Acredito mesmo que compreender a importância da subjetividade na formação leitora é o caminho para começar uma mudança no modo como praticamos a leitura nas escolas. E esse primeiro passo deve ser dado por um simples ato: ouvindo o leitor. Creio que já passou da hora de escutarmos e acolhermos as demandas sussurradas secretamente pelos corredores, encorajar sua propagação e fazer da escola um lugar onde o Eduardo deseje permanecer mais tempo.

A partir dessas reflexões teóricas, a próxima seção apresentará os caminhos metodológicos desta pesquisa, detalhando as etapas e procedimentos adotados para mapear as concepções de leitura nos currículos das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação.

4 O TALHAR DO PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de costura começa pela escolha do tecido: estampado ou liso, leve ou grosso. Tudo dependerá da peça que se almeja costurar, porém essa não é a etapa principal. O talhar consiste em cortar o tecido à feição do corpo. Mamãe costuma dizer que se um tecido for mal talhado, perde-se toda a peça. Assim acontece com a metodologia nas pesquisas. Ela deve ser talhada meticulosamente para que o percurso da pesquisa se ajuste conforme previsto no projeto, além de dar conta da flexibilidade nas possíveis mudanças dos traçados moldados inicialmente.

A metodologia do tipo Estado do Conhecimento, segundo Morosini et al. (2021, p. 21), consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Esta pesquisa, nesse sentido, pretende compor um levantamento de teses e dissertações que tiveram como temática o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o propósito de investigar como a leitura é concebida. Com isso, o estudo pode contribuir ao apontar para novos elementos que se cruzam e são redefinidos quando analisados por novos ângulos:

A construção do estado de conhecimento como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese (Morosini et al., 2021, p. 71).

Desta feita, entendo que o Estado do Conhecimento, enquanto procedimento metodológico formativo, ao mesmo tempo em que favorece a leitura de realidade, também promove uma reavaliação das bases teóricas acadêmicas, assim como da relação entre as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem.

Cabe salientar que o atual resultado é fruto das orientações ocorridas no exame de qualificação realizado no dia 28 de agosto de 2023. Desde a qualificação, esta pesquisa passou por pertinentes modificações. Além do título, que sofreu alteração, o período de investigação da pesquisa - antes, iniciaria em 2011 e finalizaria em 2021; atualmente, vai de 2012 a 2022. Outra mudança operada foi

quanto ao objeto que deixou de ser o *currículo da leitura* para ser a *produção do conhecimento sobre leitura no currículo escolar*.

Antes de iniciar a metodologia, agradeço a todas as pesquisas mapeadas, que contribuíram de maneira significativa para a construção deste estudo. Reconheço o esforço e a dedicação dos autores e autoras em produzir conhecimento que enriquece o campo educacional. Ressalto que as análises realizadas foram conduzidas de forma ética, respeitando a integridade das obras originais, e interpretadas sob uma perspectiva qualitativa. É importante destacar que as conclusões apresentadas não devem ser vistas como verdades absolutas, mas como interpretações baseadas nos contextos, metodologias e objetivos das pesquisas selecionadas. O intuito é fomentar reflexões e debates que contribuam para o avanço da educação, compreendendo que a ciência é um campo aberto ao diálogo e à construção coletiva de saberes.

4.1 As etapas metodológicas e a coleta de dados

Segundo Marília Morosini (et al., 2021), a metodologia do tipo Estado do Conhecimento consiste em seis etapas que orientam no caminho a ser percorrido: a) escolha das fontes de produção científica; b) seleção dos descritores de busca; c) organização do corpus de análise; d) identificação e seleção de fontes; e) construção das categorias analíticas do corpus; f) considerações acerca do campo e do tema de pesquisa. Nessa última etapa, as autoras entendem que podem ser apresentadas as “considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação” (Morosini, et al., 2021, p. 72).

Como já mencionado, a análise de conteúdo será pautada nas propostas por Bardin (2016) que consiste em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. Para ilustrar as etapas estruturantes do EC, apresento o Quadro 1 com a organização da metodologia.

Quadro 1 – Etapas estruturantes do Estado do Conhecimento

Etapas		Bibliografias
1	Seleção das fontes: Bibliotecas Digitais (BDTD, CAPES, etc.);	Bibliografia Anotada: Identificação e seleção dos materiais a partir de descritores, anotando os trabalhos que atendem aos critérios de seleção estabelecidos.
2	Escolha dos descritores de busca: Palavras-chave e descritores precisos;	
3	Organização do corpus de análise: Leitura inicial de resumos;	
4	Construção das categorias analíticas/temáticas: Reagrupamento temático; Leitura aprofundada e organização;	Bibliografia Sistematizada: Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos selecionados para aprofundar a análise e elencar os que farão parte do corpus de análise.
5	Regras de categorização e organização: Tratamento de resultados e interpretações; Síntese e interpretação do conteúdo; Identificação, seleção das temáticas e conceitos fundamentais; Inferências;	Bibliografia Categorizada: Reorganização do material selecionado em categorias temáticas, agrupando os trabalhos por unidades de sentido.
6	Proposições; interpretações; Inferências; Produção e construção do texto final;	Bibliografia Propositiva: Organização e apresentação das proposições presentes nas publicações analisadas e das propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Adaptado pela autora (Kohls-Santos e Morosini, 2021).

O Estado do conhecimento permite um estudo mais profundo sobre o meu tema jogando luz a um determinado período, uma determinada área. Portanto, trabalhei com o tema Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, delimitando o objeto: A produção do conhecimento sobre a concepção de leitura no currículo dos anos iniciais em pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, no período de 2012 a 2022.

Como já mencionado, elegi a plataforma da CAPES para a busca das pesquisas. Os descritores utilizados foram práticas curriculares, leitura, anos iniciais, currículo, ensino fundamental, primeiro ano, segundo ano. Para otimizar as buscas, foram utilizados os operadores booleanos AND e OR, conforme descrito por Bireme (2009). O operador AND restringe os resultados, exigindo que todos os termos especificados estejam presentes, enquanto o OR amplia a busca, permitindo que qualquer um dos termos pesquisados apareça. Além disso, foram aplicadas estratégias de truncamento, também descritas por Bireme (2009) como as aspas (" "), para localizar frases exatas, e o asterisco (*), que substitui uma ou mais letras, permitindo a busca por variações de palavras.

Na Plataforma, busquei por teses e dissertações utilizando os filtros de tempo 2012 a 2022 e por pesquisas no campo de Pós-graduação em Educação. No quadro 2, estão os resultados da busca no portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 2 - Resumo da busca no portal CAPES

Descritores	TOTAL	
	Sem filtro	Filtro de período 2012 a 2022/Programas de Pós-graduação em Educação
práticas curriculares AND leitura AND anos iniciais	62	18
currículo AND leitura AND anos iniciais OR ensino fundamental	184	34
“leitur*” OR “alfabetiza*” AND	89	23

“primeiro ano” AND “ensino fundamental”		
“leitur*” OR “alfabetiza*” AND “segundo ano” AND “ensino fundamental”	14	4
Total	349	79

Fonte: elaboração própria

4.2 As Bibliografias do Estado do Conhecimento: anotada, sistematizada e categorizada

De posse dos resultados, compus um quadro com os 79 trabalhos que apareceram após as aplicações dos filtros. Esta etapa é conhecida como Bibliografia Anotada (BA). Seguindo a orientação das primeiras etapas do EC, organizei as pesquisas identificando a referência, o ano, nome do autor, o título da pesquisa, as palavras-chave e o resumo.

Quadro 3 – Bibliografia Anotada: teses e dissertações da CAPES¹⁸

	Ano/Instituição	Autor/Orientador	Título	Palavras-chave	Resumo	Referência
1.	2011/Universidade Federal de Pernambuco	Magna do Carmo Silva Cruz/ Eliana Borges Correia de Albuquerque	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças			*Trabalho anterior à plataforma Sucupira
2.	2019/Universidade Vale dos Sinos	Deisi Monica Seibert/Betina Schuler	Uma perspectiva trágica do	Infância; Escola; Sofrimento	Esta dissertação objetiva analisar como o sofrimento vem sendo operado nas	SEIBERT, Deise Mônica. Uma perspectiva

¹⁸ O quadro 3 com a BA das 79 pesquisas encontra-se nos apêndices.

		sofrimento nas práticas escolares	o; Trágico; Oficinas de Filosofia com crianças	práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo. Para tanto, parte de uma perspectiva nietzschiana sobre o trágico para discutir o imperativo que relaciona felicidade e infância. [...]	trágica do sofrimento nas práticas escolares.
					2019. 194 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

Fonte: Elaboração e adaptação da autora segundo Kohls-Santos e Morosini, (2021).

A BA é dividida em nº, ano, nome, palavras-chave, resumo e referência. O número que a pesquisa receber na BA deverá permanecer nas demais Bibliografias, conforme orientam Kohls-Santos e Morosini (2021), pois facilita a identificação nas etapas posteriores.

Feita a BA, parti para a leitura flutuante conforme Bardin (2016) seguindo as regras da representatividade, exaustividade e pertinência, a fim de selecionar quais trabalhos não têm afinidade com o meu tema de pesquisa. Essa pré-leitura é de fundamental importância, uma vez que permite que seja construída uma base de dados mais sólida para os próximos passos de minha pesquisa. Minha leitura inicial buscava destacar os objetivos, o tema, a metodologia de cada pesquisa. A maioria das pesquisas apresentava essas informações no resumo; nas demais tive de fazer a leitura da introdução ou de outras seções da pesquisa. Esta etapa é o passo fundante da Bibliografia Sistematizada (BS).

Na BS são destacados ano, o autor, o título, o tipo (mestrado ou doutorado), os objetivos, a metodologia e os resultados. Com base na análise qualitativa, mais especificamente nos princípios das etapas da Análise de Conteúdo Bardin (2016) juntamente com os critérios de exclusão (pesquisas indisponíveis na plataforma, pesquisas de outras áreas, pesquisas que não contemplassem o 1º ou 2º ano do EF, pesquisas que não estivessem em programas de pós-graduação em educação), compus o quadro com as informações das 14 pesquisas selecionadas. Em seguida fiz uma análise dos títulos dos estudos. Adianto que na BS, pode haver menos trabalhos que na Bibliografia Anotada, mas é fundamental manter a numeração

inicial, preservando o rótulo estabelecido na BA. Estes movimentos estão exemplificados a seguir:

Quadro 4 – Bibliografia Sistematizada: teses e dissertações da CAPES¹⁹

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
14	2020	Marcia Cristina Goncalves de Souza Silva	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	M	Analisar o conceito de alfabetização defendido na BNCC e de consolidação do processo de alfabetização. Analisar as proposições constantes na seção 4.1 do documento, que aborda a área da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; Analisar o caderno sobre as habilidades, buscando entender se os direcionamentos se voltam para alfabetização mecânica ou para a autonomia do domínio da língua; Identificar os posicionamentos e/ou as orientações sobre o processo de consolidação da alfabetização.	Pesquisa documental qualitativa	Domínio da língua também está associada, somente, a consciência fonológica, e como destacada no documento, não pretende valorizar a criticidade, a reflexão e as diversas formas interpretativas que a criança pode ter por meio do universo da leitura e da escrita. Contradição e incoerência ao propor a antecipação da consolidação da alfabetização sem considerar o letramento, tampouco sem sinalizar a presença de práticas de leitura e escrita que façam sentido aos alunos.
15	2022	Fernanda de Santana da Luz Alves	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções,	M	Compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por	De natureza qualitativa no campo metodológico , o estudo pauta-se na	Os resultados permitem compreender que há, em escolas do município, uma preocupação e um trabalho em andamento voltado para a formação do leitor literário,

¹⁹ O quadro 4 com a BS das 14 pesquisas encontra-se nos apêndices.

		processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu- BA	professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu- BA.	abordagem colaborativa de pesquisa	crítico e autônomo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Indicam, também, que ainda é fundamental estabelecer um processo de formação permanente com vistas à implementação de propostas pedagógicas pautadas nas diversas formas e modos de ler o texto literário, articulando-se o fazer às concepções de leitura, literatura e leitor que se intenciona formar.
--	--	--	--	------------------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora segundo Kohls-Santos e Morosini, (2021).

Das 79 pesquisas mapeadas 65 delas (43 dissertações e 22 teses), embora apareçam nos resultados dos descritores, após a leitura flutuante dos resumos e palavras-chave, eram de áreas distintas, como Matemática (Canto, 2019) ou Artes (Carvalho, 2020), abordavam temas diferentes dos delimitados para esta pesquisa (Pinheiro, 2020), indisponíveis na Plataforma (Cruz, 2011; Carvalho, 2012; Queiroz, 2012; Cavalcante, 2012; Silva, 2012) - mesmo colocando o período inicial de 2012, ainda veio uma pesquisa do ano 2011. Outras pesquisas apareceram em mais de um descritor, como nos seguintes casos: Rodrigues, 2020; Pinheiro, 2020; Venturini, 2019; Dullius, 2019. Percebe-se que a BS inicia com a pesquisa de número 14, ou seja, foi mantida a numeração inicial da BA o que já é previsto nesta etapa:

Na Bibliografia Sistematizada pode haver menos trabalhos que na Bibliografia Anotada, porém salienta-se a importância de manter a numeração inicial, ou seja, o rótulo estabelecido para cada trabalho na tabela da Bibliografia Anotada. Deixando sempre claro os critérios de inclusão e exclusão (Kohls-Santos e Morosini 2021, p. 135).

Fazendo uma análise dos títulos das 14 pesquisas selecionadas para a BS, o termo **alfabetização** aparece oito vezes (Silva 2020; Zanolla 2019; Muller 2016; Thies 2022; Pinto 2015; Silveira 2013; Cheruti 2014; Moraes 2015), as palavras “leitura” e “escrita” aparecem cada uma seis vezes, frequentemente associadas à

alfabetização (Muller 2016; Thies 2022; Daros 2016; Cristo 2013; Pinto 2015; Ramalho 2019). Das sete pesquisas, a de Ramalho 2019 apresenta a expressão “escrita alfabetica” em seu título. Já o termo “práticas” ou a expressão “práticas pedagógicas” apareceram em seis títulos (Alves 2022; Thies 2022; Pinto 2015; Cheruti 2014; Ramalho 2019; Moraes 2015), indicando um interesse nas práticas adotadas por professores durante o processo de alfabetização. A palavra “letramento” foi encontrada em três títulos, mostrando uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades de letramento alinhado à alfabetização, o que dialoga com Soares quando conclui que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos (Soares, 2004, p. 14).

Três títulos fazem referência à literatura (Alves 2022; Camasmie 2017; Silveira 2013), abordando a alfabetização não apenas como ensino da leitura e escrita, mas também como um processo de envolvimento com a estética literária, com a posse do direito à literatura (Candido, 2011) e como processo de compreensão de nós mesmos e de nosso lugar no mundo, tal qual nos fala Zilberman (2009, p. 69) “[...] a experiência da literatura possibilita a construção da identidade do indivíduo e de sua comunidade”. Esses achados indicam uma tendência nas pesquisas em educação de buscar um entendimento aprofundado das práticas de alfabetização e letramento em um contexto integral, que abrange aspectos técnicos, culturais e pedagógicos.

As próximas etapas deste estudo se aprofundam nas análises dos conteúdos de cada pesquisa selecionada, buscando identificar como esses temas são desenvolvidos e quais lacunas e convergências existem na literatura atual sobre o ensino de leitura, escrita e letramento nos anos iniciais. Nestes termos, inicio a etapa da Bibliografia Categorizada (BC) entendida por Morosini *et al* como

A fase da produção e construção do texto, na qual o autor/investigador se permite, a partir dos trabalhos mapeados e classificados em categorias, analisar e cotejar os achados numa expressão textual que segue as abordagens de sua área do conhecimento (Morosini *et al.*, 2021, p. 76).

Ao aplicar a chamada “Unidade de Registro” (tema) e “Unidade de Contexto” (período), para então fazer a “análise e inferências” (Bardin, 2016), faço o reagrupamento das temáticas encontradas nas teses e dissertações. Esta etapa corresponde ao tratamento, inferência e interpretação dos resultados, o que permite uma compreensão mais profunda das relações entre os elementos do conteúdo, dando maior significado e profundidade às análises realizadas.

Com base nos achados dos quadros das Bibliografias Anotada e Sistematizada (Kohls-Santos e Morosini (2021), identifiquei recorrências nos objetos de estudo das pesquisas. Diante disso, parti para a elaboração da BC, realizando uma análise mais detalhada do conteúdo dos estudos. Nesta etapa são organizadas as categorias, considerando o quadro já elaborado na BS como referência e, a partir dele, agrupei as respectivas pesquisas em cinco categorias, conforme ilustro no Quadro 5.

Quadro 5 – Bibliografia Categorizada: Teses e Dissertações da CAPES²⁰

Categoria 1 – Alfabetização, leitura e escrita							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
41	2019	Taciana Zanolla	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019	M	Analizar processos alfabetizadores descritos em manuais do professor da coleção Ápis Língua Portuguesa	Abordagem exploratória alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica, de caráter analítico e natureza qualitativa.	A análise sinaliza aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida, indicando que os volumes em análise se aproximam a boa parte dos livros didáticos em uso no País, tanto em suas qualidades quanto em suas lacunas. [...]

Fonte: Elaboração da autora segundo Kohls-Santos e Morosini (2021).

Após a categorização dos dados obtidos, parti para a reinterpretiação desses dados, ou seja, o que Kohls-Santos e Morosini (2021) colocam como sendo o exercício da “descoberta” que possibilita a identificação de possíveis lacunas no conhecimento adquirido, a busca por novos conhecimentos para complementar o conhecimento teórico e também permite a compreensão de como a teoria se

²⁰ O quadro 5 com a BC encontra-se nos apêndices.

relaciona com a prática. Por meio das inferências, também se torna possível comparar os dados obtidos com outras fontes, verificando se há relações entre elas e assim criar novas hipóteses.

Após a análise e inferências, foram identificadas quatro categorias: 1. Alfabetização, leitura e escrita; 2. Letramento e leitura crítica; 3. BNCC; 4. Práticas curriculares alfabetizadoras. O quadro a seguir ilustra as categorias, bem como as pesquisas que compõem cada uma. Ele foi elaborado segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), contudo foi adaptado conforme meu processo de análise e compreensão dos resultados.

Quadro 6 – Categorias elaboradas

Categoria	Descrição
Alfabetização, leitura e escrita	Pesquisas que abordam o processo de alfabetização e as práticas de ensino voltadas para desenvolver a leitura e a escrita nos primeiros anos escolares. (Zanolla, 2019; Muller, 2016; Pinto, 205; Ramalho, 2019)
Letramento leitura crítica	Pesquisas que exploram o letramento como uma prática social e cultural que promove a compreensão crítica dos textos e do contexto sociocultural dos alunos. (Alves, 2022; Camasmie, 2017; Daros, 2014; Silveira, 2013)
BNCC	Pesquisas que investigam o impacto da BNCC nos currículos de alfabetização e ensino de leitura e escrita. (Silva, 2020; Lummertz, 2013; Cheruti, 2014)
Práticas curriculares alfabetizadoras	Pesquisas que analisam as metodologias e práticas curriculares alfabetizadoras dos professores, além de explorar a importância da formação docente contínua para a formação de um perfil alfabetizador. (Thies, 2022; Cristo, 2013; Moraes, 2015)

Fonte: Elaboração e adaptação própria conforme Kohls-Santos e Morosini (2021).

Das 14 pesquisas selecionadas, somente duas são teses (Camasmie, 2017 e Moraes, 2015). As demais foram desenvolvidas em pesquisa de mestrado. Esta etapa estrutura-se a partir das quatro categorias identificadas (“alfabetização, leitura e escrita”, “BNCC”, “letramento e leitura crítica”, “práticas curriculares alfabetizadoras”) e definidas a partir do que Bardin chama de “pertinência”: elemento pelo qual uma categoria emerge em função de sua conexão com os objetivos de investigação delineados nos estudos (Bardin, 2016).

A categoria “alfabetização, leitura e escrita” é composta por quatro pesquisas, todas em nível de mestrado (Zanolla, 2019; Muller, 2016; Pinto, 2015; Ramalho, 2019). Essas pesquisas evidenciam que a alfabetização e a leitura são concebidas como processos interdependentes e essenciais para o desenvolvimento integral do estudante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Zanolla (2019) investigou como os livros didáticos de Língua Portuguesa podem contribuir para a alfabetização, destacando a necessidade da mediação docente para corrigir suas lacunas. Já Muller (2016) pesquisou como se desenvolvem os processos de alfabetização em sala de aula. Pinto (2015) comparou e categorizou as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nas práticas pedagógicas, demonstrando que atividades contextualizadas e diversificadas promovem maior progresso no aprendizado. Algumas considerações desta pesquisa podem ser entrelaçadas na categoria 4. Já a pesquisa de Ramalho (2019) explorou como professores desenvolvem práticas avaliativas mais eficazes do que os modelos institucionais, promovendo avanços significativos nos alunos.

No que se refere à categoria “letramento e leitura crítica”, constatei quatro pesquisas (Alves, 2022; Camasmie, 2017; Daros, 2014; Silveira, 2013.) Somente a pesquisa de Camasmie (2017) é tese. O foco da pesquisa de Alves (2022) foi compreender as implicações existentes nos processos de escolarização da leitura e do letramento literário, destacando a necessidade de propostas do fazer docente articuladas com as concepções de leitor, leitura e literatura. A pesquisa de Camasmie (2017) analisou como as aulas de literatura podem formar leitores críticos quando a obra literária é entendida como arte e como um direito. Por seu turno, Daros (2014) estudou os significados atribuídos à linguagem escrita pelas crianças, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que promovam interlocuções discursivas. Enquanto isso, Silveira (2013) investigou o uso da literatura infantil na

alfabetização, demonstrando o quanto sua utilização é muitas vezes limitada a datas comemorativas.

Sobre a 3^a categoria, que compreende as pesquisas que analisaram “BNCC”, destaco três pesquisas: Silva, 2020; Lummertz, 2013; Cheruti, 2014. A pesquisa de Silva (2020) analisou as incoerências da BNCC, como a ênfase na consciência fonológica sem considerar práticas significativas de leitura e escrita que valorizem a criticidade. Lummertz (2013) investigou a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, destacando a necessidade de reestruturação curricular para qualificar a alfabetização e o letramento nas séries iniciais e embora Cheruti (2014) em seu título sinalize que sua temática será prática de alfabetização o seu texto contém diversas discussões acerca do currículo. A pesquisa de Cheruti (2014) objetivou analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização. Além das três pesquisas destacadas, alguns trabalhos, como de Zanolla (2019), Ramalho (2019) e Alves (2022) também trazem análises pertinentes sobre a BNCC que podem compor o texto propositivo.

Por fim, a última categoria corresponde às “práticas curriculares alfabetizadoras”. Foram elencadas três pesquisas: Thies, 2022; Cristo, 2013; Moraes, 2015. Não só nestes estudos, mas em outros como o de Muller (2016), há uma predominância em caracterizar um perfil alfabetizador. Thies destaca que uma boa prática alfabetizadora, deve ser pautada na criticidade “educadores críticos são capazes de fazer uma autocrítica, pois sabem que a prática é que reafirma e o que usamos em nossos discursos” (Thies, 2022, p. 90). Sua pesquisa investigou as concepções de alfabetização e os desafios enfrentados por professoras, destacando a necessidade de políticas públicas de formação continuada e permanente para os docentes. Cristo (2013) analisou como práticas de alfabetização em que o letramento se faz presente são primordiais para a formação de leitores. Esse autor defende que práticas curriculares alfabetizadoras “em que o alfabetizar letrando faça parte do fazer diário do trabalho pedagógico do professor é necessário para uma alfabetização voltada para a formação de leitores e escritores competentes” (Cristo, 2013, p. 36). Já Moraes (2015) estudou como a formação continuada e as experiências docentes influenciam as práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades dos alunos e ao contexto escolar.

Chamando a atenção para a distribuição de pesquisas por região, destaco que há concentração de pesquisas na região sul do país, com a maioria das pesquisas, 8 no total (Zanolla, 2019; Cheruti, 2014; Silveira, 2013; Lummertz, 2013; Muller, 2016; Thies, 2022; Cristo, 2013; Daros, 2014). Os outros trabalhos foram produzidos nas regiões Sudeste (1 trabalho - Camasmie, 2017), Centro Oeste (1 trabalho - Silva, 2020) e Nordeste (4 trabalhos - Alves, 2022; Pinto, 2015; Ramalho, 2019; Moraes, 2015). Não encontrei trabalhos produzidos na região Norte com os filtros de procura utilizados.

É preciso esclarecer que esses resultados são frutos de uma pesquisa que aplicou critérios de exclusão e inclusão, bem como descritores e um período de tempo específicos. Não estou dizendo que não existem mais pesquisas sobre leitura em outras regiões ou que os resultados que minha pesquisa alcançou são únicos. Fato é que não estranhamente, a região Norte – local desta pesquisa – nem apareceu nas buscas na Plataforma CAPES, o que justifica mais ainda que pesquisas sobre leitura sejam desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação.

4.3 As proposições: dos estudos e as emergentes

A última etapa é onde são encontradas as proposições (do estudo e as emergentes), bem como os achados que estarão presentes na fundamentação do texto final podendo incluir informações relevantes, como estudos e outros dados relevantes que possam embasar a argumentação apresentada na redação final do trabalho ou capítulo de uma pesquisa. No caso desta pesquisa, o resultado do Estado do Conhecimento comporá a seção intitulada *Curriculum dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas pesquisas em educação: qual o lugar da leitura?*, que será explanado depois desta seção metodológica.

A presente etapa é denominada de Bibliografia Propositiva (BP), intencionando “que o Estado do Conhecimento, além das inferências sobre as pesquisas analisadas, apresente também, se houver, quais foram as propostas levantadas e/ou sinalizadas pelos autores das teses, dissertações e artigos científicos” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.139). A seguir apresento o quadro 7 com a BP. Nela estão descritas as categorias, o número inicial e permanente de

cada pesquisa, os achados, as proposições e as proposições emergentes. Sobre essas características, Kohls-Santos e Morosini destacam que “As Proposições ‘Do estudo’, então, são aquelas elencadas pelos autores das publicações e as Proposições “Emergentes” são aquelas que a análise dos trabalhos suscitou” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p.139). Como a BP é menor, resolvi deixar no corpo do texto em vez de colocá-la nos apêndices como as demais Bibliografias.

Quadro 7-Bibliografia Propositiva

Categoria	Nº	Achados	Proposições de estudo	Proposições emergentes
Alfabetização, leitura e escrita	41	A pesquisa revelou que os livros didáticos analisados possuem potencial para contribuir no ensino, mas dependem da atuação do professor para corrigir lacunas e adequá-los às necessidades dos alunos. Essa mediação exige diagnóstico e estratégias específicas, o que reforça o papel central do docente na alfabetização.	Analisar a adequação dos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso no Ensino Fundamental, considerando sua capacidade de atender às demandas pedagógicas e culturais.	Desenvolver formações para professores que os capacitem a mediar os conteúdos dos livros didáticos, adaptando-os às necessidades de seus alunos e sanando lacunas identificadas.
	53	Evidenciou-se que o sucesso na alfabetização está ligado a práticas planejadas, relações afetivas e à consideração das diferenças individuais. A pesquisa ressaltou a importância de um trabalho coletivo e contínuo, no qual os professores devem refletir sobre as práticas pedagógicas, adaptando-as ao contexto social dos alunos.	Investigar como as relações interpessoais, o planejamento docente e a sensibilidade influenciam o processo de alfabetização.	Promover práticas pedagógicas que considerem o contexto social dos alunos, priorizando atividades significativas e interativas que valorizem as diferenças individuais.

	60	<p>Observou-se que práticas de alfabetização na perspectiva do "alfabetizar letrando" promovem avanços mais significativos, especialmente quando as atividades incluem gêneros textuais variados e reflexões sobre o sistema de escrita alfabetica. Por outro lado, práticas tradicionais com ênfase em ensino transmissivo apresentaram resultados limitados.</p>	<p>Comparar os impactos de práticas tradicionais e do "alfabetizar letrando" no desenvolvimento da leitura e escrita em diferentes contextos escolares.</p>	<p>Incentivar a adoção de práticas pedagógicas baseadas na exploração de gêneros textuais variados e no estímulo à reflexão sobre o sistema de escrita alfabetica.</p>
	69	<p>Os professores investigados desenvolviam práticas avaliativas próprias que promoviam avanços maiores nos alunos do que os modelos oficiais. Essa autonomia docente evidenciou o distanciamento entre as demandas institucionais e a prática em sala de aula, além da necessidade de formação mais específica para avaliação psicogenética da escrita.</p>	<p>Examinar a eficácia das práticas avaliativas autônomas dos professores em relação aos modelos institucionais.</p>	<p>Desenvolver instrumentos avaliativos mais abrangentes, baseados na perspectiva psicogenética da escrita, alinhando-os às necessidades do contexto escolar.</p>
	15	<p>As escolas analisadas demonstraram esforços para formar leitores literários e críticos, mas ainda carecem de propostas pedagógicas consistentes e formação</p>	<p>Analizar as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores críticos e literários nos anos iniciais.</p>	<p>Estabelecer formações docentes permanentes para implementar projetos literários contínuos, conectando leitura crítica e literatura.</p>

		docente permanente para fortalecer essa abordagem.		
Letramento e Leitura Crítica	21	A pesquisa apresentou a literatura como arte e direito, promovendo atividades baseadas na tríade "leitura, conversa e fazer artístico". Contudo, evidenciou-se uma tensão entre educação literária e formação literária, indicando a necessidade de articular melhor essas práticas.	Investigar as articulações e tensões entre a formação literária e o currículo escolar nos Anos Iniciais.	Criar abordagens pedagógicas que reduzam a tensão entre educação literária e formação literária, promovendo atividades que integrem leitura, debate e expressão artística.
	56	O estudo revelou que os significados atribuídos à linguagem escrita pelas crianças são diretamente influenciados pela forma como os professores conduzem o ensino. A pesquisa apontou a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as interlocuções discursivas, promovendo o protagonismo infantil.	Compreender como os significados atribuídos à linguagem escrita pelas crianças são influenciados pelas práticas pedagógicas dos professores.	Elaborar estratégias pedagógicas que promovam maior protagonismo infantil, através de práticas discursivas que valorizem as experiências e perspectivas das crianças.
	64	As professoras utilizam a literatura infantil como ferramenta para alcançar o sistema de escrita alfabética, mas, frequentemente, restringem seu uso a datas comemorativas. O estudo reforça a importância de integrar a literatura ao currículo de	Explorar o uso da literatura infantil como recurso de alfabetização e letramento nos anos iniciais.	Ampliar a utilização da literatura infantil no currículo de forma mais integrada e frequente, desvinculando-a de datas comemorativas.

		forma mais contínua e reflexiva.		
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	14	A pesquisa identificou incoerências na BNCC, como a priorização da consciência fonológica sem considerar práticas de leitura e escrita significativas. A antecipação da alfabetização foi criticada por desvalorizar o letramento e a criticidade.	Avaliar as contradições da BNCC na antecipação da alfabetização e sua relação com o letramento crítico.	Readequar a BNCC para incluir práticas pedagógicas que valorizem criticidade e leitura significativa, alinhando alfabetização e letramento.
	59	Estudos sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos sugerem que ele ainda precisa ser reestruturado para atender às demandas de alfabetização e letramento, especialmente no primeiro ano. Apesar disso, a produção científica tem contribuído para constantes avaliações e ajustes no modelo.	Investigar o impacto da implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas práticas de alfabetização e letramento.	Estimular pesquisas avaliativas contínuas que auxiliem no aperfeiçoamento do currículo e garantam maior alinhamento entre as diretrizes e as práticas escolares.
	67	O estudo apontou lacunas entre os discursos teóricos e a prática pedagógica, bem como o impacto das desigualdades sociais no processo de alfabetização. A pesquisa destacou a necessidade de superar barreiras e explorar plenamente os	Investigar as lacunas entre os discursos teóricos e as práticas de alfabetização no ensino fundamental.	Realizar formações continuadas que articulem teoria e prática, focando no uso efetivo de recursos pedagógicos para explorar ao máximo suas potencialidades.

		recursos pedagógicos disponíveis.		
Práticas Curriculares Alfabetizadoras	54	Os professores relataram que o planejamento pedagógico precisa valorizar a ludicidade, a diversidade de contextos sociais e as diferenças de aprendizagem. A pesquisa evidenciou a necessidade de políticas públicas voltadas para o apoio e valorização docente.	Analizar como os desafios enfrentados pelos professores influenciam suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre alfabetização.	Criar políticas públicas de valorização profissional e suporte pedagógico, priorizando formação continuada e o uso de materiais contextualizados.
	57	O estudo demonstrou que atividades de alfabetização e letramento são complementares. Turmas que receberam maior ênfase na alfabetização apresentaram melhores resultados no domínio do sistema alfabético, enquanto aquelas com foco no letramento evoluíram em conceitos de escrita.	Investigar a complementaridade entre atividades voltadas à alfabetização e ao letramento no desempenho dos alunos.	Desenvolver planejamentos pedagógicos que integrem alfabetização e letramento, promovendo avanços no domínio do sistema alfabético e na criticidade dos alunos.
	70	Professores adaptaram e transgrediram orientações curriculares para atender as necessidades dos alunos, usando materiais diversificados e estratégias próprias. A pesquisa reforça que a formação continuada transforma práticas docentes, mesmo em	Examinar como a formação continuada transforma a prática pedagógica em cenários desafiadores.	Investir em programas de formação continuada que incentivem a reflexão docente sobre suas práticas e a experimentação de novas estratégias pedagógicas.

		cenários desafiadores.	
--	--	------------------------	--

Fonte: Elaboração/adaptação própria segundo Kohls-Santos e Morosini (2021).

A partir das análises da BP, destacam-se alguns autores mais utilizados nas pesquisas: Magda Soares, Paulo Freire, Bakthin, Mortatti, Cagliari, Ferreiro e Teberosky, Kramer, Kleiman, Vygotsky, Tardif. A utilização frequente desses autores, em boa parte das vezes, se deve às características do campo de investigação situado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o emprego de conceitos, como “alfabetização”, “letramento”, “leitura crítica” e “prática docente”.

Das 14 pesquisas, somente três são pesquisas de cunho bibliográfico/documental (Zanolla, 2019; Silva, 2020; Lummertz, 2013). As demais são pesquisas de campo, com abordagens qualitativas, participante, de caso ou colaborativa (Muller, 2016; Pinto, 2015; Ramalho, 2019; Alves, 2022; Camasmie, 2017; Thies, 2022; Cristo, 2013; Moraes, 2015). As pesquisas de Daros (2014) e Silveira (2013) aliaram “pesquisa de campo” e “pesquisa bibliográfica/documental”.

A categoria “alfabetização, leitura e escrita” reforça o papel central do docente na alfabetização, exigindo práticas planejadas e sensíveis às diferenças individuais, além de relações afetivas e trabalho coletivo. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Muller: “se o aluno sentir que o professor o percebe como participante ativo em sala de aula e que há uma afinidade entre ambos, seu progresso cognitivo se desenvolverá de forma efetiva” (Muller, 2016, p. 29). As práticas pedagógicas na perspectiva do “alfabetizar letrando” mostraram-se mais eficazes, ao incluir gêneros textuais variados e reflexões sobre o sistema de escrita alfabetica, em contraste com abordagens tradicionais, que apresentaram resultados limitados. A esse respeito, a pesquisa de Pinto reforça que é preciso refletir sobre as características dos textos e “proporcionar às crianças atividades contextualizadas de leitura e escrita promovendo situações de exploração sobre o contexto de produção dos textos trabalhados” (Pinto, 2015, p. 222). Todas as pesquisas dessa categoria evidenciam um perfil de educador que observa o contexto, reflete sua prática e, a partir disso, proporciona práticas de alfabetização que fazem mais sentido para as crianças. Do mesmo modo, essas pesquisas salientam que uma aprendizagem da cultura escrita, pautada nos princípios do alfabetizar-letrando (Soares, 2003), precisa de uma formação docente permanente em que as práticas escolares cotidianas estejam conjugadas às políticas educacionais.

Ao considerar a categoria **letramento e leitura crítica** destaco que as pesquisas convergem sobre a importância da literatura na formação de leitores críticos, apontando a necessidade de práticas pedagógicas mais consistentes e articuladas. Alves (2022, p. 58) reforça que “a literatura não se resume apenas a uma forma de lazer, mas também à ampliação do conhecimento do leitor e o fortalecimento de uma postura crítica diante dos desafios cotidianos.”. A tríade “leitura, conversa e fazer artístico” emergiu como uma proposta central para integrar a literatura como arte ao currículo escolar, valorizando o protagonismo infantil e as interlocuções discursivas. Contudo, observou-se que o uso da literatura infantil ainda é frequentemente restrito a um objetivo que não ao prazer de ler ou à reflexão, como por exemplo ler um texto para cumprir uma tarefa mecânica em seguida, o que reforça a urgência de um currículo o qual contemple a formação da criança leitora, que promova práticas de leitura prazerosas, contemplativas que sem querer promovem a reflexão e motivam a criança para a alfabetização. Alinharam-se também as demandas por formação docente permanente, que capacite os professores a conduzirem práticas significativas e a mediar o processo de alfabetização de forma sensível às interpretações e às experiências das crianças.

As pesquisas que compõem a categoria **BNCC**, embora entendam que a Base é uma política curricular, alinharam-se ao criticar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por priorizar a consciência fonológica sem integrar práticas significativas de leitura e escrita, além de trazer conceitos como *habilidades* e *competências* que tem como base os princípios neoliberais da Nova Gestão Pública (NGP) (Garcia et al., 2009; Freitas, 2012, 2014). A pesquisa de Silva (2020) também aponta os princípios da NGP na BNCC:

A terceira versão e a versão final instituída pelo governo apresentaram pontos diferentes das anteriores e uma ruptura com a ideia de Educação Básica, iniciando o processo de tramitação da base no CNE de forma não transparente, beneficiando conservadores e neoliberais através de grupos organizados, formados por instituições privadas, na forma de institutos, que produzem livros didáticos, ONGS, fundações e por grupos conservadores ligados ao Congresso Nacional. (Silva, 2020, p.37).

As pesquisas analisadas enfatizam que a antecipação da alfabetização compromete o letramento crítico e a formação reflexiva dos alunos, quando o ideal seria trabalhar na perspectiva da formação de leitores que alia tanto alfabetização

quanto letramento – apresentam também consenso sobre as lacunas entre o discurso teórico e as práticas pedagógicas, agravadas por desigualdades sociais, evidenciando a necessidade de superar barreiras estruturais construindo um currículo em que as subjetividades, as reflexões sejam contempladas. Embora a pesquisa de Daros (2014, p. 148) esteja em outra categoria, ela traz análises que reforçam os argumentos nesta seção: “o ingresso na vida escolar das crianças, tem ocorrido pela entrada num espaço organizado para ser homogêneo, de forma que todos precisam aprender da mesma maneira, no mesmo tempo, desconsiderando as individualidades das crianças.”, nesse sentido se faz necessário que o currículo do Ensino Fundamental alinhe suas demandas à formação leitora da criança:

Há também um consenso entre os autores no que se refere à necessidade de reestruturação de todo o currículo do Ensino Fundamental e dos tempos e espaços da escola a fim de que o Ensino Fundamental de nove anos cumpra seu propósito de qualificar a alfabetização e o letramento, especialmente nas séries iniciais. E não apenas seja um local para domesticar as crianças privando-as de serem crianças. (Lummertz, 2013, p. 229).

Saliento a importância de reavaliar políticas curriculares com base em um diálogo constante entre teoria e prática, e em uma perspectiva inclusiva que considere a diversidade e as necessidades dos alunos, fortalecendo práticas que unam alfabetização e letramento, que são pressupostos essenciais para o desenvolvimento crítico do estudante, o que demanda um educador como mediador reflexivo.

Em relação à categoria **práticas curriculares alfabetizadoras**, as pesquisas são unânimes ao propor formação docente continuada que traga reflexões sobre a (real) realidade das escolas. Ramalho (2019, p. 136) desenvolve uma pesquisa em que a fala dos docentes cabe perfeitamente nesta categoria. A respeito da formação proposta pela rede de ensino, a professora responde que “[são] “muito teóricas”. Interpretamos essa fala não como uma aversão à teoria, mas a falta de um espaço de reflexão teórica de suas práticas reais.”. Professores destacaram a importância de considerar a ludicidade, a diversidade de contextos sociais e as diferenças de aprendizagem no currículo. Algumas práticas curriculares alfabetizadoras adaptam ou transgridem as orientações curriculares para atender às necessidades reais dos alunos. As pesquisas evidenciaram o impacto positivo da formação continuada na

transformação das práticas docentes, mesmo em cenários adversos, “mesmo com uma boa formação teórica ou com uma formação atualizada, as leituras, as trocas e discussões realizadas durante a formação continuada influenciaram o seu olhar sobre a sua própria prática.” (Moraes, 2015, p. 247).

Infere-se que o perfil ideal do professor alfabetizador é aquele que ouve a criança, que mantém uma relação de afetividade e não-hierárquica, uma vez que “a alfabetização precisa ser desenvolvida em um ambiente de amor e de compreensão, pois não é possível separar o compromisso e a seriedade docente da afetividade entre a professora e seus pequenos aprendentes.” (Thies, 2022, p. 153) E esse perfil ideal carece de formação docente que traga reflexões e aponte caminhos tanto teóricos quanto práticos, oferecendo estrutura para uma educação de fato inclusiva e reflexiva, buscando a flexibilização curricular como um caminho estratégico para fortalecer tanto o domínio técnico da alfabetização quanto o desenvolvimento crítico do sujeito.

Com base nas proposições levantadas nas pesquisas, destaco a recorrência de apontamentos referentes à formação docente:

O fazer ordinário da classe não tem estatuto no discurso de transmissão do saber profissional gestado na instituição escolar, sendo esse fazer ignorado pelas instituições de formação, que estão mais preocupadas em anunciar as renovações pedagógicas ou didáticas. (Moraes, 2015, p. 235).

A necessidade de pensarmos no processo de alfabetização como objeto específico de conhecimento para a formação inicial de professores por meio da análise de práticas diferenciadas de alfabetização. (Pinto, 2015, p. 43)

Sem pensar sobre essas questões na formação permanente, o professor pode acabar privilegiando atividades didatizantes, descontextualizadas, pouco variadas, com enfoque apenas no trabalho com o texto literário, com um fim em si mesmo. (Alves, 2022, p. 29)

Nas pesquisas realizadas com professores, a maior parte dos autores denuncia a falta de formação dos docentes para o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ou, ao menos, destaca a necessidade de formação continuada destes professores e das redes de ensino de um modo geral. (Lummertz, 2013, p. 229).

Nesse sentido, propõe-se articular formação inicial e continuada, promovendo diálogo entre teoria e prática e investindo em programas que integrem as reais necessidades do professor e do contexto escolar.

Outra recorrência diz respeito às incoerências presentes nos currículos, principalmente na Base Nacional Comum Curricular: Direcionar a organização do currículo no sentido de que ele deva ser permeado de atitudes reflexivas e críticas tanto na teoria quanto na prática. (Cheruti, 2014, p. 61).

Pensar um currículo que reconheça a diversidade e as especificidades das crianças valorizando as diferenças e ampliando o acesso aos conhecimentos e à participação como sujeitos da sociedade é imprescindível. Reconhecer em nossas práticas pedagógicas as diferenças em sala de aula nos ajuda a trabalhar de maneira que possamos oportunizar que todas as crianças compreendam o processo e sintam-se parte dele. (Thies, 2022, p.159).

Embora não fosse seu objeto de estudo. A análise apontou lacunas e equívocos na progressão de habilidades e ausência de objetos de conhecimento importantes, no documento. Também sinalizou divergência na perspectiva enunciada no texto introdutório de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, em que a alfabetização é vinculada apenas à análise linguística/semiótica (Zanolla, 2019 p.126).

Na tentativa de hegemonizar o conhecimento no currículo, a BNCC acaba por negar a perspectiva do currículo como uma construção histórica, heterogênea e contestada. (Alves, 2022, p. 62-63)

Pode-se afirmar que o processo de construção da BNCC foi incorporado através de movimentos empresariais, nos quais as ações promovidas por dirigentes de empresas passaram a desenvolver práticas de interesses individuais em detrimento às práticas coletivas, ou seja, usando a educação para direcionar as estratégias comerciais próprias, e o que é pior, tais estratégias não são opostas pelo Estado, pelo contrário, estão atuando através e com o Estado e foram percebidas através do campo de disputa pela BNCC, à qual o setor privado direcionou o processo de formulação do documento. (Silva, 2020, pp. 37-38).

A ausência de progressão clara de habilidades, a falta de objetos de conhecimento relevantes e a hegemonização do conhecimento refletem um distanciamento entre teoria e prática. Além disso, evidencia-se a influência de interesses privados no processo de construção da BNCC, comprometendo sua legitimidade enquanto ferramenta pública que vise o social. Como caminhos, é essencial reavaliar o currículo como uma construção histórica e heterogênea, fortalecendo a perspectiva inclusiva e coletiva. A construção de um currículo democrático deve envolver o diálogo entre diferentes atores educacionais, promovendo práticas contextualizadas e alinhadas às reais necessidades das escolas e dos estudantes.

Destarte, as pesquisas analisadas convergem na crítica à desarticulação entre teoria e prática nas políticas educacionais e na formação docente, evidenciando lacunas nos currículos e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apontam, ainda, a importância de práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento, reconheçam as especificidades das crianças e promovam uma educação reflexiva e inclusiva.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como um ponto crucial para transformar práticas educativas e alinhar as demandas escolares às reais necessidades dos alunos. Nesse contexto, propõe-se uma reestruturação do currículo que valorize a diversidade, contemple a formação do leitor e reafirme o papel democrático da educação. Este movimento exige o fortalecimento do diálogo entre educadores, gestores e formuladores dos currículos, garantindo uma abordagem colaborativa, crítica e orientada para a formação crítica do sujeito.

Na seção seguinte, compartilho o último movimento desta metodologia, o que Kols-Santos e Morosini (2021, p. 127) denominam de texto final do Estado do Conhecimento.

Os caminhos metodológicos traçados permitiram a sistematização de um corpus representativo de pesquisas, evidenciando como a leitura é articulada no currículo das pesquisas críticas. Com o material delimitado e as categorias definidas, a próxima seção se concentra nos resultados da análise, destacando os achados e as proposições extraídas das produções acadêmicas investigadas.

5 O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: QUAL O LUGAR DA LEITURA?

Entendo o currículo como percurso de formação defendido por Ponce (2018). Nesta perspectiva o currículo não está fechado, não é o fim nem a verdade, ele está em movimento. Nesses movimentos “expressa-se a preocupação com a construção humana subjetiva-social-política-cultural. Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura.” (Ponce, 2018, p. 794).

A perspectiva da justiça curricular, defendida por Ponce (2018), evidencia a necessidade de um currículo que reconheça e respeite as diferenças socioculturais dos estudantes, promovendo equidade no acesso ao conhecimento.

Para alcançar esse intento, a autora entende que é preciso superar ideias disseminadas por não-especialistas que entendem os sujeitos do currículo como “clientes”. No mesmo sentido, o “cliente” também pode se tornar “mão de obra”, seguindo a lógica das “competências” e “habilidades” (Garcia et al., 2009; Freitas, 2012, 2014), como já exposta anteriormente. Assim, na formação leitora, o currículo perde uma das suas principais características: o “inacabamento”, aquilo que garante liberdade para buscar outras possibilidades. Somente um currículo aberto atende as necessidades de uma formação leitora. Isso porque a natureza da leitura, em especial da leitura literária, é inconstante, precária, complexa, que compreende um campo regido por múltiplas forças:

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades (Ponce, 2018, p. 793).

Sob essa linha de pensamento, é possível vislumbrar políticas curriculares que abarquem a pluralidade do fenômeno da leitura, promovendo um currículo que reconheça os antagonismos e os conflitos como parte da construção democrática da educação. É o que pensa Alice Casimiro Lopes quando argumenta:

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios

serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (Lopes, 2015, p. 462).

A bem da verdade, a defesa de um currículo que se distancie das estruturas fixas convencionadas historicamente não é algo recente nem solitário. Há anos José Pacheco (1995, 2001, 2004, 2009, 2016) vem se posicionando acerca de um currículo aberto, que atenda as necessidades reais do educando e que forme sujeitos críticos. O autor alerta para a falta de discussões que superem uma concepção de currículo baseada na transmissão do conhecimento, as chamadas Teorias de Instrução (Pacheco, 2009). Segundo o autor, a concepção de um currículo dividido por disciplina para a transmissão de conhecimento é tão antiga quanto à própria escola: “O currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado” (Pacheco, 2009, p. 390).

Essa perspectiva acaba singularizando o educando dentro de um sistema educacional nacional – ideia que serviu como alicerce do processo de industrialização do século XIX e que deu impulso à lógica econômica no século XX como base para a educação escolar –, o que permite a criação de uma política de formação a serviço da economia, tendo a promessa de promoção social aos indivíduos como estratégia de controle. Com um discurso de que se busca uma “política do cuidado” as Teorias de Instrução vão se legitimando e mantendo na organização curricular a homogeneidade funcional da aprendizagem.

A homogeneidade no aprender aplicada à educação escolar se completa com a homogeneidade no ensinar e se fortaleceu com o argumento de que assim seria possível se contrapor às desigualdades sociais e econômicas. Assim o currículo segue com suas bases culturais homogêneas, concebidas sob as rédeas de uma sociedade hierarquizante e reproduzora de um sistema cruel e desumanizante:

Uma primeira abordagem teórica do currículo pode ser situada na ordem encyclopédica da escola, ligada ao racionalismo acadêmico, com suportes conceituais na tecnologia de domesticação de espíritos, comportamentos e corpos. Nesse caso, a arquitetura de uma escola obedece a propósitos concretos, amplamente advogados por Comenius e Bentham, e criticados por Foucault, porque o conhecimento é de ordem disciplinar e a escola se

torna o padrão da pessoa instruída, educada, vigiada, docilizada, controlada e performativa (Pacheco, 2009, p. 391).

De fato, as Teorias de Instrução, que impõem na prática com a lógica escolar do “repasse do conhecimento”, trabalham com racionalismo acadêmico, impondo a soberania do mestre sobre o discípulo e produzindo indivíduos domesticados – um eterno ciclo de transmissão da experiência de submissão. A leitura, ligada a essa lógica curricular, é praticada por uma visão instrumental de linguagem, relacionada à competência. No fundo, se pretende dar respostas a problemas econômicos. Com isso, o pensamento abstrato perde espaço para o conhecimento utilitário.

Como oposição às Teorias de Instrução, Pacheco recorre às Teorias Críticas enquanto projeto desenvolvido na “diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas” (Pacheco, 2009, p. 393). Entender que a formação de leitores requer não um sistema de repasse de conhecimento - o que vai de encontro a capacidade humana de processar e produzir saberes - mas que “consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social” (Pacheco, 2009, p.393). Formar leitor crítico, portanto, só se efetiva com a mudança de paradigma que abandone uma abordagem tecnológico-burocrática e imprima uma abordagem humanista:

Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade (Pacheco, 2009, p. 393).

É nesse ponto que se liga a formação de leitor ao pensamento de Hannah Arendt. Assim como a autora, acredito que a conscientização é o caminho possível para um processo de humanização e que impeça a “banalização do mal”. Sendo a leitura esse elemento potencializador para se chegar à consciência crítica, a escola deve concentrar esforços para viabilizar esse feliz encontro com o leitor em potencial. Quando observo a análise de Arendt sobre a figura de Otto Adolf

Eichmann – conhecido como o “Arquiteto do Holocausto” –, percebo o resultado de uma formação escolar esvaziada de leitura crítica de mundo. O relato de Arendt sobre a vida de Eichmann é na verdade a história do fracasso escolar:

A infelicidade começou cedo; começou na escola. O pai de Eichmann, primeiro contador da Companhia de Bondes e Eletricidade de Solingen, e, depois de 1913, funcionário da mesma empresa na Áustria, em Linz, teve cinco filhos, quatro homens e uma mulher, dos quais, ao que parece, só Adolf, o mais velho, não conseguiu terminar a escola secundária, nem se formar na escola vocacional para engenharia na qual foi matriculado então. Ao longo de toda a sua vida, Eichmann enganou as pessoas sobre suas primeiras dificuldades, escondendo-se atrás das honradas dificuldades financeiras de seu pai (Arendt, 1999, p. 21).

Falo do fracasso escolar e não de Eichmann, pois entendo que a ausência de uma educação escolar adequada, no sentido de formar uma consciência crítica, colaborou para a indiferença e a insensibilidade à dor do outro pelo nazista. Não é possível falar que seja o único motivo, mas em muitos momentos é claro que o processo de escolarização de Eichmann foi excludente. Arendt descreve em vários trechos um jovem Eichmann com sérias limitações.

A escola vivenciada por Eichmann se não o transformou em mera engrenagem de um sistema desumano também em nada ajudou para que ele se recusasse a fazer parte desse mesmo sistema. As condições para uma formação crítica lhe foi negada dentro da escola ao jovem-futuro-carrasco-nazista, principalmente quando não lhe oportunizaram experiências de leitura que lhe aguçassem o senso crítico.

O trabalho com o signo linguístico é, segundo Vygotsky, o principal fator de desenvolvimento intelectual: “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vygotsky, 1991, p. 30). Não se trata de transformar a leitura em uma prática salvadora, mas entender que ela tem a capacidade de provocar pensamento, elevando-o ao nível da reflexão.

A leitura, como prática social, requer condições favoráveis para seu desenvolvimento. Conforme Jean Foucambert (1994), a escola muitas vezes entende o aluno como um leitor já formado, ignorando que a leitura é um processo contínuo e dependente de múltiplas interações sociais e culturais. Essa crítica é

particularmente relevante no contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais impactam diretamente as oportunidades de acesso à leitura: “é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles. [...] é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas” (Foucambert, 1994, p. 31).

De fato, no Brasil, a grande preocupação estabelecida pelos programas governamentais ainda se concentra no analfabetismo. Foi por esse viés que, em 8 de novembro de 2012, nasceu o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff, que destinou inicialmente cerca de 2,7 bilhões às escolas públicas. Já na Europa, a preocupação com o analfabetismo foi extinta ainda no século XIX, muito em virtude das necessidades impostas pela Revolução Industrial²¹. Contudo, o avanço tecnológico que pôs fim ao analfabetismo europeu não garantiu a formação de leitores. Saber ler o manual de um equipamento para seu uso não faz do trabalhador um leitor.

Foucambert entende que a alfabetização escolar se limita a transmissão de técnicas de decifração, focada em métodos mecânicos de memorização. Para o autor, é preciso considerar as necessidades sociais, contextualizando o saber historicamente construído pela humanidade. Inspirado pelas ideias de Freire, o autor francês entende que o ato de alfabetizar deve ter como início e fim a realidade do educando. Em outras palavras, a leitura consiste em um processo de conscientização do leitor que, por ser crítico, consegue compreender não somente o texto, mas a conjuntura social, política, econômica.

Decerto que o pensamento de Foucambert eleva a leitura ao plano cognitivo. Assim, não basta decodificar e compreender o texto superficialmente, é preciso ser intérprete de um subtexto escondido nas camadas da leitura. Para tanto, é preciso incluir no processo de interpretação as referências que cada leitor traz consigo. O que implica dizer que a construção de sentido é antes uma recriação do texto a partir de cada subjetividade.

²¹ Somente nas últimas décadas, nota-se o crescente número de analfabetos em alguns países europeus por conta das migrações em massa que vem acontecendo. Esse fenômeno é repetidamente discutido nos trabalhos de Michèle Petit. Sobre a questão, recomendo a leitura de: PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008

Sem descartar a perspectiva apresentada por Foucambert, o presente estudo busca incluir no processo de formação do leitor a dimensão do “prazer”. Isso porque quando me refiro à formação de leitor, entendo que ela só se efetiva plenamente quando há o desejo intrínseco no ato de ler. Ao longo de minha vida profissional, conheci muitos indivíduos alfabetizados e letrados que sabiam ler e interpretar os textos sem nenhuma dificuldade; contudo, eram indivíduos que não gostavam de ler. O leitor ao qual me refiro tem na leitura um sentimento de satisfação, um tipo de prazer só alcançado com a prática da leitura. Não digo que somos leitores sempre. Mesmo um leitor experiente tem momentos que não deseja pegar no livro. Prefiro pensar no leitor como um *estado*, um momento em que o desejo de ler se aguça e o sujeito é cooptado pela palavra, *estado* de encantamento telúrico capaz de provocar mudanças significativas nas estruturas cognitivas do leitor.

5.1 A leitura no currículo dos Anos Iniciais e as pesquisas em educação: questões e tensões

Todo esse entendimento a respeito da leitura me faz acreditar que ela deva atravessar completamente o currículo, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC destaca que as práticas de leitura devem ser contextualizadas e integradas aos diferentes campos de atuação, como o artístico-literário e o jornalístico-midiático (Brasil, 2017, p. 84). Contudo, na prática, a fragmentação e a homogeneização do currículo promovem um esvaziamento dele. Esse traço foi identificado em alguns trabalhos selecionados para análise. Como exemplo, apresento o trecho de Fernanda Alves:

O enfoque exclusivo que o documento dá aos objetivos de aprendizagem em torno das competências acaba trazendo o esvaziamento do currículo, conferindo ênfase a determinadas disciplinas consideradas prioritárias, em detrimento de outras, também uma proposta reducionista quanto ao papel da escola no enfretamento de questões importantes, como a desigualdade, a discriminação, uma educação para a cidadania. Na tentativa de hegemonizar o conhecimento no currículo, a BNCC acaba por negar a perspectiva do currículo como uma construção histórica, heterogênea e contestada (Alves, 2022, pp. 62-63).

Nas discussões levantadas por Marcia Silva (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza predominantemente os aspectos fonológicos da língua escrita, em detrimento de outros elementos fundamentais, como os aspectos morfológicos, semânticos e culturais. A autora sugere que a alfabetização pode ser alcançada simplesmente pela identificação das estruturas sonoras das palavras, desconsiderando a complexidade envolvida na compreensão da mecânica da escrita alfabetica.

Tanto Alves (2022) quanto Silva (2020) criticam a BNCC por conta da incoerência de um discurso que dá relevância à leitura, porém tem como foco a decodificação. De fato, lê-se na BNCC, de forma geral, que a leitura deve ser articulada com práticas sociais, considerando a diversidade cultural e linguística dos estudantes (Brasil, 2017). Entretanto, o que se observa é um desalinhamento entre esse objetivo proposto e a realidade das práticas escolares, muitas vezes pautadas em atividades mecânicas e sem sentido. Sob esse aspecto, encontrei, dentre os trabalhos selecionados para análise, algumas pesquisas que apontam para essa incompatibilidade. É o caso do estudo de Márcia Silva, que assinala:

Percebemos a maneira bem discreta, quase que imperceptível, que o documento retrata o uso social da leitura e da escrita, não destacando a criticidade, a reflexão e a interpretação que a criança pode ter através da leitura e da escrita. (Silva, 2020, p. 51).

Essa incoerência identificada na BNCC também pode ser comprovada quando se percebe a sutil desvalorização da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, pois não há nenhum aprofundamento sobre a questão. Em suma, fica visível que a BNCC deixa em segundo plano dimensões como criticidade, reflexão e interpretação, traços essenciais para o pleno desenvolvimento do leitor:

A alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua” (Brasil, 2017, pp. 89-90).

Viu-se com Foucambert que o desenvolvimento de leitores críticos carece muito mais do que uma abordagem técnica sobre o ensino de língua materna. Os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mantêm a ideia de que a formação de leitores deve priorizar a compreensão crítica e reflexiva, para além da instrumentalização alfabetica. O que, a princípio, se alinha ao pensamento de Foucambert (1994) quando este afirma que a leitura é um processo ativo de construção de sentido, influenciado pelas experiências e motivações do leitor. No entanto, toda a complexidade que há na construção do gosto pela leitura é frequentemente negligenciada quando se fala em práticas.

Quando penso em uma escola, logo me vem à mente um espaço em que o currículo dos anos iniciais é construído para o sujeito. Um currículo que dê tempo para as crianças serem crianças. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) traz um princípio fundamental para o ciclo da alfabetização que diz:

As crianças têm direito a ter acesso a diferentes linguagens, inclusive à linguagem escrita e sua notação, desde a Educação Infantil, convivendo, de maneira lúdica, com a leitura e a escrita, por meio, por exemplo, de brincadeiras de ler e escrever e de jogos com palavras. (PNAIC, 2015, p. 38).

Nas pesquisas selecionadas, encontrei de forma recorrente a ideia de que os jogos na alfabetização podem ajudar as crianças a refletirem sobre o funcionamento da escrita alfabetica e despertam o interesse delas para os desafios lúdicos das atividades. Foram os casos dos trabalhos de Beatriz K. de Cristo (2013) e Thuinie M. V. Daros (2014). Contudo, na escola não existe muito tempo para brincadeira: “Na sala não dá pra brincar, é porque não é lugar de brincar (C37, escola B, 6 anos, 2012)” (Daros, 2014, p.145).

A nova Diretriz Curricular Nacional (2013) reforça a importância de considerar os aspectos afetivos, psicológicos e sociais no desenvolvimento das crianças. Apesar disso, as pesquisas analisadas revelaram que as práticas curriculares ainda falham em promover a participação ativa dos alunos, reduzindo-os a receptores passivos de conteúdos. A pesquisa de Daros (2014) apresenta algumas falas de crianças que reforçam essas práticas mecânicas. Uma delas expõe o caráter meramente repetitivo e cansativo das atividades:

Na escola eu faço sempre a mesma coisa chata! Caderno, caderno, caderno, livro do “Catovila”, risquinhos de pontilhados, e mesmo que eu capricho a professora fala - Capricha [nome da criança]! Você não tem

capricho? Não dá para gostar desta professora! (C23, escola B, 6 anos) (Daros, 2014, p. 132).

A fala de C23 é um grito de socorro que frequentemente é silenciado na escola. Além de expor o descontentamento com as atividades propostas, evidencia uma relação não-afetiva com a professora, o que vai de encontro aos princípios da DCN (2013):

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (DCN, 2013, p. 70).

Para superar esses desafios, é essencial criar espaços onde as crianças possam interagir com textos diversos, contribuindo para a criticidade e para a criatividade. As DCN (2013) pontuam que a transição da criança para o 1º ano do Ensino Fundamental deve assegurar os mesmos objetivos definidos na Educação Infantil:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (DCN, 2013, p. 38).

Favaro A. M. Lummertz (2013) destaca que o planejamento do cotidiano escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental demanda uma análise criteriosa de diversos fatores. Esses incluem o alinhamento ao projeto político-pedagógico da escola, o respeito às especificidades da infância, o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, a adoção de metodologias adequadas para crianças de seis anos, a adequação da infraestrutura escolar para acolhê-las e uma organização do tempo escolar que atenda às suas necessidades. A reflexão sobre esses elementos é essencial para garantir uma transição suave e eficaz para essa etapa da educação.

Uma escola pensada para os educandos se equivale a um espaço onde o currículo não se fundamenta em estruturas fixas, tal qual idealiza Lopes (2015) quando assume a incerteza e a pluralidade como parte do processo político e o

debate curricular como espaço de luta pela significação, sem a imposição de bases que desconsideram as peculiaridades dos estudantes e dos contextos:

[...] penso ser interessante considerar a produtividade de que a política de currículo, ao invés de incorporar tantos mecanismos centralizados de tentativa de controle da significação, incorpore a dimensão do fracasso da leitura de qualquer texto político. Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/ do currículo. Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo (Lopes, 2015, p. 460).

Mas afinal, qual o lugar da leitura no currículo? A análise apresentada neste capítulo revela que a leitura ocupa um lugar central no discurso curricular brasileiro, mas enfrenta desafios significativos em sua implementação. Enquanto os documentos legais destacam a importância da leitura para a formação crítica e cidadã, as práticas escolares frequentemente reduzem-na a uma habilidade técnica, construída a partir de práticas incipientes, do tipo *exercício de fixação*.

José Pacheco fala de “Atividades como as tertúlias dialógicas, a biblioteca tutorada ou os grupos interativos” como práticas “que, há muito tempo, vêm sendo desenvolvidas em escolas com projetos” e que são “excelentes contributos para a melhoria das aprendizagens”, mas somente se não forem entendidas como complemento curricular:

Não faz sentido que a leitura de um livro, no contexto de uma tertúlia literária dialógica, seja remetida para o domínio da sala de aula. Nem se percebe por que razão a biblioteca tutorada é um espaço aberto em horário contrário ao da sala de aula. Por que razão a biblioteca não é utilizada durante as aulas? Ou, melhor dizendo, por que não substituir a aula por uma permanente aprendizagem, realizada a todo momento e em múltiplos contextos sociais? (Pacheco, 2014, p. 35)

Pacheco (2014) levanta a possibilidade de uma escola com as características de uma comunidade, onde o conhecimento vem permeado pelos valores, pelas necessidades e pelos sonhos compartilhados por seus membros. Essa escola pressupõe a troca de um currículo centrado no repasse de conteúdo, por um currículo centrado no compartilhamento de saberes viabilizado pela interação interpessoal:

O currículo é construção social. E, pela participação na construção do currículo, a pessoa exerce a participação na sociedade. Enquanto reconstrução pessoal e social, o currículo está permanentemente imerso num ambiente de representações e símbolos, e é constituído pelas dimensões técnica, estética, ética e política. É reconstruído na interação dialógica entre contextos escolares, a vida, o conhecimento e a cultura. Implica subjetividade, não se realiza na transferência e assimilação passiva de conteúdo, no contexto de uma sala de aula. Aprender em comunidade significa passar de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora do currículo, centrada em projetos, no aprender com o outro e na compreensão e transformação social. Cada comunidade desenha e vive seu currículo de forma singular e significativa (Pacheco, 2014, pp. 94, 95).

O lugar da leitura no currículo, portanto, depende de uma reavaliação das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, com foco na formação de leitores críticos e engajados. Como propõe Ponce (2018), a justiça curricular deve ser o princípio orientador desse processo, garantindo que todos os educandos tenham acesso equitativo às oportunidades de leitura e aprendizagem.

Para que a leitura desempenhe plenamente seu papel no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário superar as barreiras estruturais, pedagógicas e políticas que limitam seu potencial. Isso inclui promover a justiça curricular, reconhecendo e incorporando as vozes de crianças, de jovens e de professores ao currículo, integrar a leitura de forma crítica. Assim, o currículo se tornará um instrumento de acessibilidade a uma formação realmente libertária.

As análises apresentadas nesta seção demonstram que a leitura ocupa um lugar central nos discursos curriculares, entretanto enfrenta desafios significativos em sua implementação. Enquanto os documentos oficiais enfatizam sua importância para a formação crítica e cidadã, as práticas escolares muitas vezes a reduzem a uma habilidade técnica e mecânica. Essa tensão é identificada em diferentes pesquisas analisadas, as quais demonstram um desalinhamento entre a concepção teórica da leitura e sua efetiva abordagem pedagógica.

No contexto do currículo e suas influências políticas, Ponce (2018) argumenta que um currículo que busca justiça curricular deve considerar as diferenças socioculturais dos estudantes e promover o acesso equitativo ao conhecimento. Essa perspectiva se alinha à necessidade de um currículo que privilegie a leitura não apenas como decodificação, mas como prática social e forma de compreensão crítica do mundo. Para Foucambert (1994), a leitura é um processo de interação social e depende de ambientes que favoreçam a reflexão e a interpretação.

Entretanto, as pesquisas analisadas indicam que os currículos, em várias instâncias, permanecem presos a uma concepção tecnicista de ensino da leitura, conforme assinalado por Alves (2022) e Silva (2020).

O trabalho de Alves (2022) aponta que a BNCC, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades, esvazia o currículo e restringe a leitura a um processo funcional. Essa abordagem reduz a leitura a um instrumento de aquisição de conteúdo, afastando-a da experiência estética e subjetiva que pode despertar o interesse e o prazer pela leitura. A perspectiva de Alves dialoga com as críticas de Pacheco (2009), que questiona o modelo tradicional de currículo estruturado em disciplinas estanques e voltado para a transmissão conteudista.

Silva (2020), por sua vez, destaca que a BNCC privilegia aspectos fonológicos da língua em detrimento de elementos morfológicos, semânticos e culturais. Seu estudo reforça a ideia de que o ensino da leitura, ainda está orientado para uma visão mecanicista, dissociada das experiências de leitura significativas. Essa crítica também está presente nos trabalhos de Daros (2014) e Cristo (2013), que demonstram como a falta de espaço para a ludicidade e a interação com textos diversos pode comprometer o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos.

A partir das pesquisas analisadas, percebe-se que a leitura enfrenta uma tensão entre a abordagem tecnicista e a necessidade de uma formação leitora crítica e subjetiva. Pacheco (2014) sugere que a solução para esse dilema passa pela construção de uma escola-comunidade, onde o conhecimento é compartilhado em interações sociais significativas. Essa perspectiva também está presente em Lopes (2015), que defende um currículo flexível e sensível às diferenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, as pesquisas analisadas indicam que apesar do reconhecimento da importância da leitura nos documentos curriculares sua implementação ainda encontra obstáculos estruturais e pedagógicos. Para que a leitura ocupe um lugar efetivamente central no currículo, é necessário superar a visão reducionista da alfabetização e promover práticas que estimulem a subjetividade, a ludicidade e a autonomia do leitor. Como aponta Ponce (2018), a justiça curricular deve garantir que todos os estudantes tenham acesso a experiências que os transformem em sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interagir com o mundo de forma significativa.

Com base nessas reflexões, a próxima seção sintetiza as seções e perspectivas desta pesquisa, apontando caminhos para novas investigações e práticas curriculares que promovem a formação de leitores críticos e reflexivos.

6 EPÍLOGO

Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro (Evaristo, 2016, p. 117)

O texto, a linha, a agulha, a gente. Combinei com Evaristo que não morreria – “a gente combinamos de não morrer. Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel.” (Evaristo, 2016, p 117) – não sem antes contar a minha história e ajudar a suspender um bocadinho do céu. Das leituras que fiz do meu mundo e de minhas experiências enquanto professora da Escola Básica, nasceu a motivação para pesquisar sobre leitura. As coisas que me incomodavam, como as ausências bem presentes em minha trajetória, foram ressignificadas quando tive acesso a esse bem cultural chamado *leitura*.

Finalizo estas linhas em um contexto social um pouco diferente de quando iniciei. Já percebo alguns acenos progressistas na educação após o resultado das eleições de 2022. As mudanças e os prosseguimentos das políticas voltadas mais para o social ainda são tímidas, uma vez que para recuperar o que o governo anterior destruiu é preciso fazer alianças com representantes de setores de outro campo ideológico, o que implica em negociações e, às vezes, em abrir mão de alguns projetos.

O atual governo encontra-se em constante disputa. Enquanto escrevo, ouço as notícias da televisão sobre os planos de golpe que envolveriam até mesmo assassinatos. Jair Bolsonaro deixou o Planalto, porém as tramas, as falsas notícias, o clima de instabilidade ainda fazem parte do cenário político, moldando a opinião pública. No momento em que reflito sobre leitura crítica no ambiente escolar, testemunho diariamente pessoas que estão longe de ocuparem posições elevadas na escala social defendendo uma visão elitista de mundo.

O agravante é que não estou falando de pessoas analfabetas. Refiro-me a indivíduos que passaram por todo o sistema escolar, alguns até com diploma de nível superior. A questão é que tais indivíduos não são leitores de fato, o que significa dizer que são incapazes de compreender a incoerência dos próprios posicionamentos políticos. Suas leituras de mundo não ultrapassam o nível dos interesses pessoais. Assim, não conseguem identificar que os alvos do sistema os quais defendem são eles próprios. Não compreendem que, sendo da classe

trabalhadora e morando na periferia estariam completamente vulneráveis em um sistema onde o estado pode simplesmente fuzilar “uns trinta mil corruptos²²”.

Da mesma forma, não percebem que a frase: “Trabalhadores têm que escolher entre ter direitos ou emprego²³” é um ataque explícito aos poucos direitos trabalhistas conquistados ao longo de décadas no país. Mas específico ainda as frases: “Não empregaria mulheres com o mesmo salário” e “tem muita mulher que é competente²⁴”. Elas não conseguem provocar a revolta em muitas mulheres trabalhadoras - algumas nem percebem o claro discurso misógino que de muitas formas elevam o grau de violência contra a mulher, resultando não somente na desvalorização no campo trabalhista, mas em humilhações, objetificação e feminicídios. Mesmo assim, 30% das eleitoras brasileiras votaram em Bolsonaro para presidente em 2022.

Para além de um posicionamento político, a leitura de mundo dessas pessoas toca a ideia de “banalização do mal”, de Arendt, quando não reconhece nas palavras de um governante o potencial destrutivo que nega o direito de existência do “outro” (“O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um coro, ele muda o comportamento dele”, “O grande erro foi torturar e não matar”, “Os gays não são semideuses. A maioria é fruto do consumo de drogas”, “Fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Nem para procriador ele serve mais”, “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra”, “Vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre²⁵”).

Se a leitura da realidade não consegue alcançar o grau de criticidade necessário para compreender o quanto esse tipo de discurso está ligado às injustiças sociais vivenciadas no dia a dia da classe trabalhadora, então a escola não está cumprindo seu papel. Um currículo que privilegie o rompimento com um sistema educacional caduco tem na leitura crítica seu primeiro *front*.

Acreditar numa escola enquanto espaço privilegiado para promoção do gosto pela leitura faz com que a luta pela educação seja uma luta por um currículo *fazedor* de justiça social. Por esse motivo, experiências prazerosas com a leitura são desvalorizadas em prol da leitura em suas dimensões formais e objetivas. A análise

²² Trecho da entrevista de Bolsonaro ao Programa “Câmara Aberta”, em 1999. Disponível em: <https://citacoes.in/citacoes/121739-jair-bolsonaro-deveriam-ter-sido-fuzilados-uns-30-mil-corruptos/>.

²³ Trecho da entrevista de Bolsonaro à Jovem Pan, em maio de 2018.

²⁴ Trecho da entrevista de Bolsonaro a Luciana Gimenez, em fevereiro de 2016.

²⁵ Todas são frases do ex-presidente Jair Bolsonaro em vários momentos de sua trajetória política.

das pesquisas selecionadas para o presente estudo revela que as experiências de leitura desenvolvidas no âmbito escolar investem pouco no leitor enquanto sujeito autônomo. As práticas escolares realizadas deixam de lado a subjetividade no momento de imersão da leitura transformando a relação do leitor com o texto em pura catalogação de termos, funções e estruturas.

6.1 Análises, desdobramentos e perspectivas

Fundamentadas em bases teóricas consolidadas (Magda Soares, Paulo Freire, Bakhtin, Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, entre outras), as pesquisas analisadas discorrem sobre questões variadas (“formação docente contínua”, “inclusão da ludicidade e da diversidade textual”, “críticas à BNCC”, “habilidades fragmentadas”, “práticas significativas de leitura e escrita”). Busquei elaborar quatro categorias teóricas: a) Alfabetização, leitura e escrita; b) Letramento e leitura crítica; c) BNCC; d) Práticas curriculares alfabetizadoras. Apesar das limitações identificadas, como a desarticulação entre teoria e prática e os desafios impostos pelas desigualdades sociais, as pesquisas apresentam achados relevantes, como a eficácia de práticas alfabetizadoras que priorizam a formação do leitor e a valorização do protagonismo infantil. As proposições convergem para a reestruturação do currículo, promovendo práticas inclusivas e reflexivas, e para o fortalecimento de políticas educacionais que integrem alfabetização e letramento, alinhadas às necessidades reais das crianças e dos contextos escolares.

Em suma, os trabalhos analisados demonstram que há um certo avanço sobre o fenômeno da leitura no plano teórico, sem que isso resulte em mudanças significativas nas práticas efetivadas nas escolas. Paralelamente, o conceito de leitura que procurei refletir comprehende que a formação de leitores implica em mais que o desenvolvimento de habilidades e competências, pois está diretamente atrelado à promoção de justiça social. Isso porque, a leitura possibilita acessibilidade aos lugares aonde a maior parte da população foi impedida de acessar.

Michael Young (2014) argumenta que, embora a educação possa contribuir para a redução das desigualdades, a construção de uma sociedade mais justa depende prioritariamente de ações políticas estruturais, implicações que estão para

além do simples trabalho escolar. Assim, retorna-se ao currículo, não apenas como um instrumento importante para a luta de classe, mas também como um instrumento de luta estética, afetiva, humanitária, ética, por sentido e por voz.

Os trabalhos analisados no presente estudo, ao se referirem à BNCC, demonstram o quanto o texto final atende ao “mercado”, expressão usada pela grande mídia que busca humanizar grupos econômicos que influenciam a política financeira no país. Sempre que o governo implementa projetos sociais, sobretudo na área da educação, escuta-se nos noticiários: “O mercado sentiu” ou “os gastos com educação afetam o mercado”.

Michael Apple (2017) discute o modo como diferentes grupos ideológicos e políticos têm influenciado a educação, moldando-a para atender aos seus próprios interesses: “neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles” (Apple, 2017, p. 902). Um currículo que sacia a fome do “mercado” se desvia a todo instante de uma formação leitora capaz de entender a anatomia desse “ser-econômico”. Imaginei uma pequena fábula, um diálogo entre o Mercado e o Leitor Crítico:

Leitor: “Quem é você”?

Mercado: “Sou o Mercado, um ecossistema complexo e dinâmico onde os investidores multiplicam seus recursos financeiros”.

Leitor: “E quem lhe habita”?

Mercado: “Indivíduos, empresas e governos”.

Leitor: “Então eu posso entrar”?

Mercado (olhar de desprezo): “Você tem dinheiro para investir”?

Leitor: Não.

Mercado: “Taí sua resposta!”

Leitor (refletindo): “O Mercado é a favor de quem tem dinheiro. Eu não tenho dinheiro. Portanto, o mercado não me é favorável”.

A lógica empregada é tão simples quanto a própria narrativa, mas torna-se inviável para quem foi “educado” a não pensar e, portanto, não questionar. Mas se minha pequena fábula é muito simplista para uma questão tão complexa, trago as palavras de Maria da Conceição Tavares. Quem sabe elas sejam mais eloquentes para explicar o óbvio:

[...] a alta concentração de propriedade dos recursos naturais e do capital, sobretudo no setor mais produtivo, o exportador, dava lugar a uma distribuição de renda extremamente desigual. Assim, se bem o grosso da população auferia níveis de renda muito baixos, que praticamente o

colocava à margem dos mercados monetários, as classes de altas rendas apresentavam níveis e padrões de consumo similares aos dos grandes centros europeus e em grande parte atendidos por importações (Tavares, 2010, p. 43).

Voltando-me para o nosso atual cenário educacional, vejo o avanço desse discurso que tenta a todo custo manter a escola como espaço de controle e repressão. Um discurso que ganha força e se materializa com a implantação de escolas cívico-militares em alguns Estados. A implantação desse modelo é mais uma forma de atrapalhar um sistema educacional que vise à emancipação do sujeito.

Esse modelo surge juntamente com a desinformação, sem nenhuma discussão qualificada sobre o funcionamento e os impactos para a educação. Mesmo com a revogação do chamado “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares” em 2023, viu-se a propagação em redes sociais de vídeos mostrando essas escolas com alunos enfileirados gritando comandos de ordem. Em muitos desses vídeos, o que se mostra na verdade não são as escolas cívico-militares, mas sim colégios militares, instituições bem distintas²⁶.

No tocante à formação de leitores críticos, a militarização das escolas é devastadora, imprimindo uma lógica completamente oposta à educação libertária. No lugar da reflexão, o treinamento, a uniformização, a repetição. No lugar do diálogo, a punição, a ordem, o comando. No lugar do questionamento, a execução, a obediência cega, a intimidação. Esse modelo em si já é uma violência, pois ameaça a liberdade de pensar. O currículo nessas escolas acaba de alguma forma sendo alterado com a introdução de disciplinas do expediente militar. Os maiores beneficiados com esse projeto de escola são os próprios militares em vários sentidos. Primeiramente com a expansão da área de atuação em espaços civis, propagando o mito de que os militares são o último recanto moral da nação. Sendo

²⁶ As escolas militares são instituições geridas pelas forças militares ou forças auxiliares (Forças Armadas, Polícias Militares ou Corpos de Bombeiros). A maioria é da esfera federal, mas podem também ser estaduais ou municipais. Nestes colégios, as normas de conduta são definidas e controladas pelo Ministério da Defesa, inclusive o conteúdo programático de ensino. A elas são destinadas verbas específicas, por isso possuem melhor infraestrutura e profissionais com melhores salários. Diferentemente, as escolas cívico-militares são escolas públicas (estaduais ou municipais) adaptadas para que militares se responsabilizem por atividades não-letivas, interferindo na organização do sistema através de regras de comportamento, segurança e atividades extraclasse. Não há qualquer investimento em infraestrutura ou em melhorias salariais aos educadores. O financiamento desse modelo é feito com verba vinda do Ministério da Educação, destinadas às necessidades educacionais.

considerados os mais aptos a assumir o comando do país em caso de crise extrema, eles passam a figurar no imaginário popular como “força moderadora” acima das instituições democráticas.

Volto-me para as notícias de uma ação militar em uma escola de Tocantins. Um vídeo que rapidamente se espalhou nas redes sociais mostrando crianças e jovens entre 11 e 15 anos participando de uma atividade extracurricular na qual palavras de ordem são repetidas. Ouve-se mensagens de ódio e apologia à violência: “E vou pegar você. E se eu não te matar. Eu vou te prender”. O impacto foi imediato, parecia que estava vivenciando a ficção criada por Margaret Atwood: “Fiquei atordoada. Todo mundo ficou, sei disso. Era difícil de acreditar. O governo inteiro massacrado daquela maneira. Como conseguiram entrar, como isso aconteceu?” (Atwood, 1985, p. 161).

Sem tumulto nas ruas, as pessoas em suas casas achando tudo muito bom e o inimigo passa despercebido sem ser identificado. Também pensava: como permitimos esse tipo de prática nas escolas? As respostas vêm imediatamente: eles criam os problemas e as soluções. Notícias falsas sobre banheiros unissex e livros de cunho sexual para crianças são internalizadas sem nenhum filtro crítico por uma parcela considerável da população. O clamor pelas escolas cívico-militares ou pela educação domiciliar são justificadas, mesmo sem nenhum fundamento. A república de Gilead parece surgir em súbitas imagens *tiktokizadas*.

Ao mesmo tempo em que Ponce (2018) aborda o currículo como um instrumento essencial para a justiça social, promovendo a superação das desigualdades e o reconhecimento das diversidades, percebo que ele também pode ser ferramenta de opressão e alienação. Enquanto instrumento de justiça social, o currículo garante a presença da leitura em sala de aula com seu potencial revolucionário, o mesmo potencial que provocou o temor dos livros pelos nazistas - um ato de ler como um gesto simples de tomar posse do verbo e costurar aos fios do tapete da sua história:

Esse tecido é tão imenso quanto heterogêneo, pois é feito de infinitas contribuições singulares. Tomar então a palavra para que nossos fios sejam acrescentados ao tapete, os fios de todos. Múltiplas memórias se relativizando entre si para que nem o passado nem o imaginário se enclausurem num relato único, para que permaneça num estado de interrogação que nos permita encontrar as palavras para narrar o que ainda não foi narrado (Andruetto, 2017, p. 105).

Nesse processo, o leitor não é apenas um decodificador de textos, mas um criador de sentidos, um artesão que acrescenta seus próprios fios ao tecido da história, ampliando o repertório de experiências compartilhadas.

Diante das concepções de leitura nos trabalhos analisados que falam do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cheguei a alguns resultados importantes para a construção de um currículo que prioriza a formação do gosto pela leitura. Após a análise dos trabalhos selecionados percebi antes de mais nada uma carência e uma ausência. A carência diz respeito ao número pequeno de pesquisas sobre *currículo* e *leitura* nos programas de pós-graduação em educação. Em meio às centenas de trabalhos registrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com os descriptores, apenas 14 corresponderam ao campo de investigação. A ausência diz respeito ao fato de que, dessas 14 pesquisas selecionadas, nenhuma foi produzida na região Norte - o que em si revela outra carência.

Foram oito pesquisas da região Sul do país, quatro da região Nordeste, um da região Sudeste e um da região Centro-Oeste. Poderia dizer que essa lacuna, ao longo do período investigado, reflete os baixos índices em leitura da região Norte em comparação à média nacional. Contudo, no caso em questão, acredito que a relação não é direta, pois, quando se trata de produção acadêmica, há muitos outros fatores importantes que interferem quando olhamos para o país como um todo. Fatores que diferenciam cada região e que não são levados em conta em uma análise quantitativa de dados. Fatores que vão desde o menor número de programas e de vagas em cursos de pós-graduação, até a falta de recursos dos profissionais de educação para investir na própria formação, já que o governo pouco investe.

Esses dados são, muitas vezes, usados como argumento para que a região Norte não seja chamada para as discussões e/ou decisões sobre educação no Brasil. Ao falar sobre como a alfabetização foi discutida na implementação da BNCC, Isabel Frade (2020) não cita a região Norte:

No caso da alfabetização, havia representantes da região Sul, Sudeste, Nordeste, e todos os membros da equipe estavam participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De um ponto de vista conceitual, então, pode-se dizer que não havia grandes disputas em torno do conteúdo do texto e da ideia de direitos de aprendizagem (Frade, 2020, p. 4).

Decerto, o suposto enfraquecimento do debate sobre currículo e leitura no contexto nortista não leva em consideração os aspectos locais de uma educação amazônica. Assim como, serve de justificativa para que não se tenha investimentos significativos que condicionem as experiências de educadores e pesquisadores amazônicos para a composição de estatutos nacionais. Além da falta de interesse na inclusão, o preconceito acadêmico contra a produção intelectual nortista perdura de muitas formas. Um discurso antigo que fala em “vazio demográfico”, um lugar onde seus habitantes são “preguiçosos”, por isso passíveis de exploração. Mais do que nunca se faz necessário pesquisar sobre leitura em programas de pós-graduação em educação. Entender que as experiências educacionais vivenciadas na Amazônia precisam fazer parte do currículo enquanto projeto identitário. Lopes (2015) entende que as políticas curriculares devem abraçar a pluralidade e a negociação, trabalhando o antagonismo e o conflito como parte da construção democrática da educação.

Olhando para os trabalhos analisados, identifiquei que todos, cada um à sua maneira, concordam que o currículo nunca é neutro. Ele é um instrumento de poder, reforçando e legitimando este ou aquele saber. As diferenças entre os trabalhos decorrem das ferramentas teóricas usadas, mas todas questionam e denunciam uma perspectiva curricular que contribui para a desigualdade social. São os exemplos de Seibert (2019) que parte de uma abordagem filosófica para discutir o grau de opressão infantil nas relações escolarizadas – dialogando com Nietzsche, Deleuze, Kohan – e Silva (2020) que se vale de bases mais tradicionais (linguísticas e psicológicas) para analisar o conceito de alfabetização presente na BNCC – trazendo autores, como: Anne-Marie Chartier, Artur Gomes de Moraes e Magda Becker Soares. Todas as pesquisas se alinham ao pensamento de Andruetto (2017) que entende a leitura como um ato provocativo de intervenção no mundo:

A leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar às perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio. (Andruetto, 2017, p.103-104)

Conceber leitura como um ato revolucionário é o que faz Andruetto quando entende que a formação leitora não cabe em um currículo engessado. Nesse caso, as práticas de leitura escolares também carecem de um currículo revolucionário.

Mesmo sem apresentarem exemplos concretos de práticas de leitura libertárias, os trabalhos analisados falam em *autonomia* do educando, em seu *potencial* para a leitura, concordando com a ideia de que a *competência* é uma construção incentivada não por práticas mecânicas, mas por práticas motivadoras – falo em *práticas motivadoras*, não em *práticas motivacionais*, que não passam de discursos que pregam o esforço pessoal como ferramenta exclusiva para o sucesso, uma estratégia capitalista que fornece “reforço positivo” para encobrir o incentivo ao individualismo e à competitividade, endossando a meritocracia. Na análise da pesquisa de Silva (2020) o problema começa na concepção de ensino de língua materna presente nos documentos que regulam o currículo:

Ao quantificar as habilidades relativas à alfabetização como processo mecânico, verificamos não somente a ênfase na decodificação e codificação, como também é possível depreendermos que a BNCC, além de problemas conceituais a respeito do processo de alfabetização, não relaciona esse processo ao letramento, que sabemos ser algo indissociável à alfabetização (Silva, 2020, p. 44).

A ideia de leitura crítica, defendida no presente estudo, não se encerra apenas na junção entre alfabetização e letramento – proposta comum nos trabalhos analisados. Acredito numa perspectiva que de fato inclua o trabalho com a dimensão subjetiva da leitura no âmbito escolar. Para tanto, não basta fazer do currículo um instrumento que introduza práticas de leitura analítica, com atividade como “interpretação de texto” – ideia equivocada que se pretende reflexiva. O que se deseja é antes fazer da leitura uma prática fluente, autônoma, livre de ações coercitivas e de vigílias avaliativas.

Todos os 14 trabalhos que serviram de base de dados para o presente estudo demonstram que o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se encontra longe de alcançar o leitor em potencial que existe em cada criança. Contudo, mesmo que esses trabalhos tenham uma visão progressista de leitura, não se pode dizer que haja de fato uma quebra de paradigma. Ainda se pautam em conceitos tradicionais que colocam a *normatização* à frente do *prazer*.

Busca-se a competência cognitiva e não uma experiência de construção semântica enraizada na vida e na subjetividade do leitor. Trata-se, portanto, de compreender que um currículo que promova a formação do gosto pela leitura, coloca em primeiro plano não o estudo das dimensões formais e objetivas do texto. É

preciso antes pensar nos elementos não mensuráveis de quem lê: sentimentos, sonhos, anseios, necessidades, medos, etc. Entendo que esses elementos, sem aderências às avaliações, carecem de componentes literários. Acredito piamente que a formação de leitor não deve começar por outro gênero que não seja o literário. Até mesmo Antoine Compagnon – um estruturalista anacrônico e saudosista – reconhece o quanto a dimensão literária se encontra fora das práticas de leitura escolares:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (Compagnon, 2009, p. 21).

Não estou me referindo ao uso de obras literárias na escola, isso sim é muito comum. Falo da dimensão literária, pois essa se encontra na forma como o leitor entra em contato com o texto. Nesse nível, o papel da mediação fala mais alto. O uso para muitas finalidades da obra literária faz da leitura na escola uma perda de sentido generalizada, um completo desvio para o lado tecnicista do ensino. Todorov já fez dessa matéria um profundo estudo e mostrou um horizonte de possibilidades:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2012, pp. 23, 24).

Ainda se faz necessário destravar as estruturas mentais tanto dos que pensam quanto dos que executam os currículos nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Não é tarefa fácil quando pensamos que são estruturas soterradas por mais de um século de um sistema escolar que acredita que o ser humano aprende através de coisas, como: “aula”, “exercício”, “prova”, “disciplina”, “repasse de conteúdo”, “grade curricular” (que mais?). É tarefa difícil, não somente porque todo o capital pedagógico do educador se encontra investido em experiências que também não fizeram dele um leitor crítico. Mas porque o mesmo sistema escolar que lhe negou o papel de protagonista em sua história lhe impede de desembocar o retrovisor para enxergar de onde ele veio. Na verdade, o sistema serve também para controlar o professor, este é obrigado a ter nos ombros uma carga (-horária) tão pesada, recheada de tarefas burocráticas que ele não tem tempo para ser *perigoso*.

É preciso acordar um currículo que devolva a capacidade do professor de oferecer risco ao sistema. Um currículo que desperte em uma manhã chuvosa e decida sair de casa para mediar leitura. Esse currículo certamente irá convidar (não obrigar) o leitor a desvelar as contradições, armadilhas e ideologias presentes na linguagem, revelando os jogos de poder subjacentes. Compreendendo a linguagem primeiramente como um soldado fiel ao exército inimigo – foi Bakhtin (1988) que disse isso, cobrem dele – o campo de luta fica mais inteligível.

Formar o leitor crítico não é somente saber nadar no mar da linguagem, mas sim ter as condições necessárias para entender onde a tempestade sopra mais forte. Ter consciência dessa batalha de signos é incluir os conflitos e valores de uma sociedade excludente na hora da leitura (Bakhtin, 1988). Toda e qualquer neutralidade é antes a tentativa de ocultar a luta simbólica presente na linguagem – leitura é, para o bem ou para o mal, consciência de classe.

O currículo atual do Ensino Fundamental – quiçá de toda Escola Básica – mantém os interesses dominantes de uma elite financeira, principalmente quando busca controlar a interpretação dos signos e manter a estabilidade nas relações de poder. O currículo, enquanto representante do “poder”, legitima os valores e visões de mundo dessa elite. Se reflito sobre o currículo escolar e a forma como se deve formar o leitor não posso perder de vista a relação de poder e os interesses que estão no centro das concepções teóricas, que escolhem os conteúdos, os materiais didáticos e os objetivos a serem alcançados. Lopes (2015) argumenta que essa padronização curricular, tende a homogeneizar o conhecimento, ignorando as diversidades e as peculiaridades individuais: “Uma base curricular comum

pressupõe tratar todos os estudantes como iguais, desconsiderando as múltiplas singularidades que compõem os contextos escolares" (Lopes, 2015, p. 458).

Ainda é preciso ligar algumas pontas, alinhavar alguns retalhos para compor essa costura. Isso porque o currículo que visa formar leitores críticos tem a premissa de entender a potência das palavras dos "Eduardos", estudantes que declaram explicitamente não concordarem com o sistema escolar "*porque não me sinto livre, pois sou obrigada a fazer coisa que não quero*". Ao mesmo tempo, luta para não construir uma sociedade feita de *Eichmanns*, indivíduos insensíveis, burocráticos, individualistas e incapazes de refletirem sobre seus atos. Acima de tudo, um currículo onde a leitura crítica faça frente ao totalitarismo, impedindo qualquer possibilidade do Brasil se transformar em uma *Gilead*.

Finalizo esta pesquisa com a expectativa de que os achados aqui apresentados possam contribuir para o avanço das discussões e reflexões sobre currículo e leitura no Ensino Fundamental. Para pesquisas futuras, em nível de doutorado, pretendo aprofundar os conhecimentos construídos neste estudo, articulando-os às práticas de leitura por meio da aplicação dos 10 princípios básicos para a mediação de leitura. Esses princípios – como motivação, comunicabilidade e expertise, entre outros – foram desenvolvidos ao longo de mais de 10 anos de ações de mediação de leitura em escolas públicas e pesquisas realizadas pelos grupos INFANCE e GELAFOL.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernanda de Santana da Luz. **Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu-BA, 139 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução.** Tradução: Newton Cunha. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

APPLE, Michael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, dez. 2017.

ARENDT, H. **A vida do espírito.** Tradução: Antonio Abrantes e Helena Martins – Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ATWWOD, Margaret. **O conto da Aia.** Disponível em: https://moodle.ibiruba.ifrs.edu.br/pluginfile.php/25041/mod_resource/content/1/O-Conto-da-Aia-Margaret-Atwood.pdf. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021, às 14:45.

BAJOUR, Cecília. (2012). **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. – Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira – São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BASILE, Giambattista. **O contos dos Contos:** PENTAMERON ou o Entretenimento dos pequeninos. Editora Nova Alexandria, 2018.

BIREME (Brasil). **Biblioteca Virtual em Saúde:** Tutorial de Pesquisa Bibliográfica. São Paulo: 2009.

BRANDÃO, Sandra (org.). **Brasil:** cinco anos de golpe e destruição. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CAMASMIE, Vanessa de Abreu. **Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do colégio Pedro II – campus Humaitá,** 249 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CAMILOTTO, Carla Avena. **Descritores de Língua Portuguesa; ensino de língua materna, dialogia, currículo hipertextual, proficiência leitora, Anos Iniciais do**

Ensino Fundamental, 253 f. (Doutorado em educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto editora, 2005.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANTO, Cecilia Bobsin do. **Matemática profana: as palavras e os números na fronteira dos embaralhamentos linguageiros**, 114 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CARVALHO, Sérgio Gomes. **O currículo de arte nos anos finais do Ensino Fundamental na escola pública de Itapetinga-BA: discursos e luta por significação**, 276 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever.** Tradução: Marcos Bagno. – São Paulo: Editora Pulo do gato, 2011.

CHERUTI, Luciana Joselia Correa. **A prática de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal**, 140 f. (Mestrado em educação). Universidade La Salle, Canoas, 2014.

COELHO, Helleny Batista Correia. **Aprendizagem no contexto do trabalho a partir da lei 10.097/2000: uma análise de dissertações no campo da Educação**, 85 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura Para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORBELINI, Francieli. **Subjetivação docente do atravessamento da Literatura nos cursos de Pedagogia**. 151 f. (Mestrado em educação), São Leopoldo, 2018.

CRISTO, Beatriz Kohn de. **Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental**, 148 f. (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental**, 191 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

DULLIUS, Rodrigo. **A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do Proeja**. 328 f. (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. São Paulo: Cortez, 1994.

FILOSOFIA, ARTE E LITERATURA. **Você daria zero para esse aluno(a)?** Indicação de imagem. Disponível em: <https://www.instagram.com/filosofia_arte_literatura?igsh=MWN6M2p5MjdvZnM5YQ==>. Acesso em: 06 jun. 2023.

FRADE, Isabel C A Silva. **BNCC e a alfabetização em duas versões**: concepções e desafios. Palavra aberta. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 2-15, 2020.

FRAGO, Antonio Viñao. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestones. **Revista Brasileira de Educação**. no 0, Set/Out/Nov/Dez 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 38.ed. São Paulo, Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3^a ed. – São Paulo: Centauro, 2006.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Campinas: Papirus, 2003.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1996.

JOUVE, Vincent. **A leitura como retorno a si**: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In. REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisit da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. I.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 22 abril. 2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAJOLLO, Marisa A leitura literária na escola. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **“Afetividade nas práticas pedagógicas”**. In: Temas em Psicologia. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012, Vol. 20, nº 2, pp. 355 – 368.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as Democracias Morrem**. Tradução: Renato Aguiar – Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Prática educativa, pedagogia e didática**. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. “Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos” – Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da **Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR**, em 03 de fevereiro de 2015. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LUMMERTZ, Favaro Alex Menger. **A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos**: mapeamento de dissertações e teses, 239 f. (Mestrado em educação). Universidade La Salle, Canoas, 2013.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, 190 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Velas. Por quem?** Belém: Cejup/Secult, 1997.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Práticas escolares de alfabetização e letramento**: um processo de construção de saberes no cotidiano da escola, 262 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena; NEZ, Egeslaine. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e inovação**, 2021.

MULLER, Cristiani S. S. Mota. **Desenvolvimento de processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental**: leitura, escrita e interpretação, 132 f. (Mestrado em educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.

MURI, Laura Maria Bassani. **Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES)**, 195 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

NASCIMENTO, Daniele Rodrigues. **A literatura amazônica nos livros didáticos de português**: lacunas e descasos na formação de leitores. Breves, UFPA, 2015.

NETO, Ângelo Girotto. **A onda conservadora**: e as eleições de 2018 no Brasil. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) – Natal-RN: UFRN, 2020.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

PACHECO, José Augusto. “Análise curricular da avaliação”. In. **Colóquio sobre Questões Curriculares**, 1995, 1, pp. 39-49.

PACHECO, José Augusto. **Curriculo**: teoria e práxis. Ed. Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. “Curriculum: entre teorias e métodos”. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, maio/ago. 2009, pp.383-400.

PACHECO, José Augusto. **Aprender em comunidade**. – 1 ed. – São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, José Augusto. “Para a noção de transformação curricular” **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 - jan./mar. 2016, pp. 64-77.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução: Leny Werneck – Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras escolares e modos de subjetivação**: uma problematização em Imperatriz – MA. 143 f.(Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

PINHEIRO, Jaqueline Marafon. **Os discursos do adoecimento docente no Brasil**: uma problematização do endividamento docente, 160 f. (Doutorado em educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

PINTO, Milena Fernandes Gomes. **Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?, 108 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública **brasileira**: em busca da justiça curricular. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RAMALHO, Angela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**, 230 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RODRIGUES, Elissandro. **Montagem por uma escrita em Educação**, 464 f. (Doutorado em educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio. Primeiras estórias**. v. 14, p. 32-37, 2001.

ROUSSEFF, Dilma. “Esta história não acaba assim, nós voltaremos”. In BRANDÃO, Sandra (org.). **Brasil**: cinco anos de golpe e destruição. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática – 3º ed. – Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar y convivir em la cultura global**. Madrid: Ed. Morata, 2001.

SEIBERT, Deise Mônica. **Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares**. 194 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Adjefferson Vieira Alves da. **Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades**: uma leitura a partir dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais situadas em Campina Grande – PB. (Doutorado em educação). Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa, 2021.

SILVA, Márcia C. G. de Souza. **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental**, 62 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Corumbá, 2020.

SILVA, Raquel Maria da Conceição Marques da. **Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos**: desafios da prática docente na escola de tempo integral, 143 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SILVEIRA, Valdirene Maria Pioner da. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental**, 116 f. (Mestrado em educação). Universidade La Salle, Canoas, 2013.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental**, 148 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STANLEY, J. “**Assertion**” and **Intentionality**. *Philosophical Studies*, v. 151, n. 1, 2010, pp. 87-113.

STANLEY, J. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

TAVARES, Maria da Conceição. **Desenvolvimento e igualdade**: homenagem aos 80 anos de Maria da Conceição Tavares – Organizadores: João Sicsú, Douglas Portari – Rio de Janeiro: IPEA, 2010.

THIES, Lúcia Hermann. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do**

primeiro ano de alfabetização, 189 f. (Mestrado em educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira – 4^a ed – Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse**. 201 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 4^a edição – São Paulo-SP: Martins Fontes, 1991.

WERNECK, Guilherme Loureiro (et. al.) **Mortes evitáveis por Covid-19 no Brasil**. Junho/2021. Disponível em:

https://idec.org.br/sites/default/files/mortes_evitaveis_por_covid-19_no_brasil_para_internet_1.pdf. Acessado em: 11 de agosto de 2024.

YOUNG, Michael. **Superando a crise na teoria do currículo**: uma abordagem baseada no conhecimento. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 3, n. 2, 2014.

ZANOLLA, Taciana. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019**, 226 f. (Mestrado em educação). Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2019.

APÊNDICES

Quadro 3 – Bibliografia Anotada: teses e dissertações da CAPES

Nº	Ano/Instituição	Autor/Orientador	Título	Palavras-chave	Resumo	Referência
1.	2011/Universidade Federal de Pernambuco	Magna do Carmo Silva Cruz/Eliana Borges Correia de Albuquerque	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças			Trabalho anterior à plataforma Sucupira
2.	2019/Universidade Vale dos Sinos	Deisi Monica Seibert/Betina Schuler	Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares	Infância; Escola; Sofrimento; Trágico; Oficinas de Filosofia com crianças	Esta dissertação objetiva analisar como o sofrimento vem sendo operado nas práticas escolares com crianças dos anos iniciais de uma escola pública de São Leopoldo. Para tanto, parte de uma perspectiva nietzschiana sobre o trágico para discutir o imperativo que relaciona felicidade e infância [...].	SEIBERT, Deisi Mônica. Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares. 194 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
3.	2019/Universidade Vale dos Sinos	Rosana Sousa Pereira/Betina Schuler	Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz – MA	Leitura; Texto; Subjetivação; Anos finais do Ensino Fundamental; Imperatriz; Maranhão	A leitura ainda é vista como um forte valor social, como algo que tem importância na vida das pessoas e também na escola. Todavia, entende-se que não há leitura “em geral”. [...].	PEREIRA, Rosana Sousa. Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz – MA. 143 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2019.
4.	2019/Universidade Vale dos Sinos	Gabriela Venturini/Betina Schuler	Pensamento e infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse	Pensamento; Infância; Interesse; Educação Infantil; Tempo do ócio	Esta dissertação objetiva analisar como o conceito de pensamento é descrito nos três principais documentos que regem a Educação Infantil brasileira no presente (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 e Base Nacional Comum Curricular/2018) e quais suas implicações para a	VENTURINI, Gabriela. Pensamento e infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse. 201 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

					relação entre infância e pensamento [...].	
5.	2012/Universidade Federal de Pernambuco	Edla Ferraz Correia de Carvalho,	As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula.			Trabalho anterior à plataforma Sucupira
6.	2012/Universidade Federal do Rio de Janeiro	Margareth Brainer de Queiroz	O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes			Trabalho anterior à plataforma Sucupira
7.	2012/Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Iracy Gabriella Morais Cavalcante	Narrativas de formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções de necessidades formativas na geografia escolar			Trabalho anterior à plataforma Sucupira
8.	2022/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	Sirlene Lemes de Moraes Silva/Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva	Contribuições da formação docente e as práticas pedagógicas mediadoras de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino e aprendizagem; Formação docente; Leitura Deleite; Ludicidade; Práticas pedagógicas.	Esta dissertação de mestrado integra a linha de pesquisa Ensino de Linguagem e seus Códigos e tem como objetivo compreender como se apresentam as Práticas Pedagógicas mediadoras de leitura para a formação de leitores autônomos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas por docentes de uma escola pública no município de Cuiabá – MT. [...].	O trabalho não possui divulgação autorizada
9.	2022/Universidade Vale dos Sinos	Helleny Batista Correia Lima Coelho/Maura Corcini Lopes	Aprendizagem no contexto do trabalho a partir da lei 10.097/2000: uma análise de dissertações no campo da Educação	Trabalho; aprendizagem; jovem aprendiz; Lei 10.097/2000	Esta Dissertação busca analisar os sentidos da Aprendizagem por meio do trabalho a partir da Lei 10.097/2000, também chamada de Lei da Aprendizagem ou Programa Aprendiz, impressos nas Dissertações e Teses publicadas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). [...]	COELHO, Helleny Batista Correia. Aprendizagem no contexto do trabalho a partir da lei 10.097/2000: uma análise de dissertações no campo da Educação, 85 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale dos Sinos, São

						Leopoldo, 2022.
10.	2018/Universidade Vale dos Sinos	Francieli Corbellini/Betina Schuler	Subjetivação docente do atravessamento da Literatura nos cursos de Pedagogia	Literatura; Subjetivação docente; Pedagogia	No decorrer da história do curso superior de Pedagogia no Brasil, muitos foram os usos feitos da literatura atravessados por diferentes relações de saber e de poder. Objetivou-se, nesta pesquisa, perceber de que modos a literatura emerge em um curso de Pedagogia, bem como de que modos seus usos atravessam a constituição desses estudantes aspirantes a essa carreira, a partir de um curso de Pedagogia de uma universidade do estado do Rio Grande do Sul. [...]	CORBELINI, Francieli. Subjetivação docente do atravessamento da Literatura nos cursos de Pedagogia. 151 f. (Mestrado em educação), São Leopoldo, 2018.
11.	2019/Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rodrigo Dullius/Betina Schuler	A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do Proeja	Aluno-trabalhador; PROEJA; Legislação educacional; Discurso; Arquegenealogia	Esta pesquisa, com inspiração arquegenealógica a partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, examina a emergência do aluno-trabalhador nas políticas de educação profissional e da educação de jovens e adultos no Brasil, a partir de um recorte específico, que são os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na atualidade. [...]	DULLIUS, Rodrigo. A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do Proeja. 328 f. (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.
12.	2020/Universidade Vale do Rio dos Sinos	Elisandro Rodrigues/Betina Schuler	Montagem por uma escrita em Educação	Montagem; Escrita; Filosofia da Educação; Georges Didi-Huberman; Programas de Pós-Graduação em Educação	Esta tese, com inspiração no pensamento da diferença, tem como tema a montagem do pensamento e da escrita quando do gesto da pesquisa em educação, propondo a seguinte pergunta: De que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em Programas de Pós-Graduação em Educação desde o dar a ver da montagem? Para tanto, toma o conceito de montagem a partir de Deleuze e, principalmente, de Didi-Huberman, para	RODRIGUES, Elissandro. Montagem por uma escrita em Educação, 464 f. (Doutorado em educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

					realizar certa extração, investigando como se monta a escrita acadêmica e o pensamento em educação, a partir de um recorte específico da educação superior. [...].	
13.	2020/ Universidade Vale do Rio dos Sinos	Jaqueleine Marafon Pinheiro/Betina Schuler	Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização do endividamento docente	Educação Superior; Adoecimento docente; Endividamento docente; Discurso; Arquegenealogia	A presente Tese trata do exame dos discursos de adoecimento docente entre os professores que atuam no Ensino Superior brasileiro, a partir de uma inspiração arquegenealógica em Foucault, operando com a ferramenta da análise do discurso. Buscamos, portanto, entender as condições de possibilidade que fazem emergir esse discurso em uma determinada temporalidade: o contemporâneo, desnaturalizando aquilo que é dado como verdadeiro e natural: que o professor é doente. [...].	PINHEIRO, Jaqueleine Marafon. Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização do endividamento docente, 160 f. (Doutorado em educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
14.	2020/ Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul	Marcia Cristina Goncalves de Souza Silva/ Marcia Regina do Nascimento Sambugari	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Leitura e Escrita; Alfabetização e Letramento. Currículo Comum. Diretrizes Curriculares	Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de concentração em Educação Social, na Linha de Pesquisa “Formação do Educador e Diversidade” e está vinculada ao projeto de pesquisa “Iniciação e constituição da docência em contextos de alfabetização: formação e práticas”. [...].	SILVA, Márcia C. G. de Souza. A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 62 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Corumbá, 2020.
15.	2022/ Universidade Estadual de Feira de Santana	Fernanda de Santana da Luz Alves	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de	Formação do leitor. Mediação. Escolarização da leitura literária. Letramento literário	Este estudo tem por objeto as concepções, os processos de escolarização e as práticas pedagógicas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do trabalho com os textos literários e suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos	ALVES, Fernanda de Santana da Luz. Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu-

			Catu-BA		alunos de escolas públicas, situadas na cidade de Catu-Ba. [...].	BA, 139 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santa, 2022.
16.	2012/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Kize Arachelli de Lira Silva	Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN			Trabalho anterior à plataforma
17.	2012/ Universidade de São Paulo	Ana Clara Bin	Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos			Trabalho anterior à plataforma
18.	2012/Universidade de Brasília	Jaime Ricardo Ferreira	O programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar			Trabalho anterior à plataforma
19.	2012/ Universidade Estadual de Maringá	Juliana Piovesan	Organização do ensino nos anos iniciais: reflexões sobre atividades de leitura			Trabalho anterior à plataforma
20.	2018/ Universidade do Vale do Itajaí	Carla Avena Camilotto/ Veronica Gesser	A leitura como currículo hipertextual	Descritores de Língua Portuguesa; ensino de língua materna, dialogia, currículo hipertextual, proficiência leitora, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Esta tese tem por objetivo avaliar os impactos do currículo em ação realizado em duas turmas de quinto ano, em uma escola da rede municipal de ensino, em Itapema/SC, em relação aos descritores de Língua Portuguesa aferidos pela Prova Brasil. [...].	CAMILOTTO, Carla Avena. Descritores de Língua Portuguesa; ensino de língua materna, dialogia, currículo hipertextual, proficiência leitora, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 253 f. (Doutorado em educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.
21.	2017/ Universidade Federal Do Rio De Janeiro	Vanessa de Abreu Camasmie/ Patricia Corsino	Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do colégio Pedro II – campus Humaitá	Linguagem, Letramento Literário, Educação Literária, Formação Literária, anos iniciais do Ensino	Esta pesquisa de doutorado tem como tema as aulas de Literatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. [...].	CAMASMIE, Vanessa de Abreu. Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do colégio Pedro II – campus Humaitá, 249 f. (Doutorado em educação).

				Fundamental		Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
22.	2019/ Universidade Vale dos Sinos	Rosana Sousa Pereira/Betina Schuler	Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz - MA	Leitura; Texto; Subjetivação; Anos finais do Ensino Fundamental; Imperatriz; Maranhão	A leitura ainda é vista como um forte valor social, como algo que tem importância na vida das pessoas e também na escola. Todavia, entende-se que não há leitura "em geral". [...].	PEREIRA, Rosana Sousa. Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz - MA, 143 f. (Mestrado em educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
23.	2022	Helleny Batista Correia Lima Coelho	Aprendizagem no contexto do trabalho a partir da Lei 10.097/2000: uma análise de dissertações no campo da Educação	Trabalho; Aprendizagem; Jovem aprendiz; Lei 10.097/2000	Esta Dissertação busca analisar os sentidos da Aprendizagem por meio do trabalho a partir da Lei 10.097/2000, também chamada de Lei da Aprendizagem ou Programa Aprendiz, impressos nas Dissertações e Teses publicadas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). [...]	Pesquisa repetida em outro descritor
24.	2011	Magna do Carmo Silva Cruz	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças			Pesquisa repetida em outro descritor
25.	2018	Fracieli Corbellini	Subjetivação docente do atravessamento da Literatura nos cursos de Pedagogia	Literatura; Subjetivação docente; Pedagogia		Pesquisa repetida em outro descritor
26.	2012/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Iracy Gabriella Morais Cavalcante	Narrativas de formação de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções de necessidades formativas na geografia			Trabalho anterior à plataforma

			escolar			
27.	2020	Elisandro Rodrigues	Montagem por uma escrita em educação			Pesquisa repetida em outro descritor
28.	2020	Jaqueleine Marafon Pinheiro	Os discursos do adoecimento docente no Brasil: uma problematização do endividamento docente			Pesquisa repetida em outro descritor
29.	2019	Gabriela Venturini	Pensamento e infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse			Pesquisa repetida em outro descritor
30.	2019	Rodrigo Dullius	A emergência do aluno-trabalhador no Brasil no contexto do Projeja			Pesquisa repetida em outro descritor
31.	2019	Deisi Monica Seibert	Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares			Pesquisa repetida em outro descritor
32.	2012	Margareth Brainer Queiroz	O ensino da leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes			Pesquisa repetida em outro descritor
33.	2012	Edla Ferraz Correia de Carvalho	As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula			Pesquisa repetida em outro descritor
34.	2014/ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Karla Righetto Ramirez de Souza	As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Recreio, infância Contemporânea, Cultura de pares	Esta tese teve por objetivo analisar como as crianças, dos primeiros anos do ensino fundamental, se relacionam no recreio, como se organizam, o que produzem nas relações com seus pares e quais os elementos que atravessam as relações num momento em que os adultos não	SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental, 148 f. (Doutorado em educação).

					estão direcionando suas atividades. [...].	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
35.	2020	Marcia Cristina Goncalves de Souza Silva	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental			Pesquisa repetida em outro descritor
36.	2021/Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa	Adjefferson Vieira Alves da Silva	Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais situadas em Campina Grande - PB	Ensino Fundamental; Escolas Cidadãs Integrais; Currículo; Gênero; Sexualidade	Esta pesquisa de doutoramento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, inserida na Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação, tem como objeto "Currículos com Gêneros e Sexualidades" no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental. [...].	SILVA, Adjefferson Vieira Alves da. Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas estaduais situadas em Campina Grande – PB. (Doutorado em educação). Universidade Federal da Paraíba - Campus João Pessoa, 2021.
37.	2014/Universidade Federal do Ceará	Elcimar Simão Martins/ Luis Tavora Furtado Ribeiro	Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental	Formação de Professores. Práticas de Leitura. Anos finais do ensino fundamental. Grupo. Pesquisa-formação	Esta tese buscou compreender a relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental, de Aracoiaba-CE. [...].	MARTINS, Elcimar Simão. Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, 190 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
38.	2022	Fernanda de Santana da Luz Alves.	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de			Pesquisa repetida em outro descritor

			Catu-BA			
39.	2012/ Universidade Metodista de São Paulo	Regina Celia dos Santos Câmara	A alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos: os desafios do 1º ano			Trabalho anterior à plataforma
40.	2014/ Universidade Federal do Espírito Santo	Laura Maria Bassani Muri/ Erineu Foerste	Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES)	Práticas de leitura e escrita – Ensino Fundamental – Formação de professores	A presente pesquisa, desenvolvida na linha Cultura, Currículo e Formação de Educadores, pelo Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, tem como objetivo investigar práticas docentes consideradas pelas professoras do 4º e 5º anos do EF como promotoras de leitura e escrita em escolas do Sistema Municipal de Educação Vitória(ES). [...].	MURI, Laura Maria Bassani. Práticas docentes de leitura e escrita no quarto e no quinto anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Vitória(ES), 195 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
41.	2019/ Universidade de Caxias Do Sul	Taciana Zanolla/ Flavia Brocchetto Ramos	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019	Alfabetização; Livros didáticos; Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Esta dissertação insere-se no contexto de questionamento sobre práticas escolares no sistema educacional brasileiro, cujos resultados, considerados insatisfatórios, se verificam nas salas de aula e em avaliações de larga escala, como PISA e SAEB. [...].	ZANOLLA, Taciana. Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019, 226 f. (Mestrado em educação). Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2019.
42.	2016/ Universidade Federal do Piauí	Raquel Maria da Conceição Marques da Silva/ Maria da Gloria Carvalho Moura	Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral	Educação Integral. Ensino Fundamental. Dificuldades de Leitura e Escrita. Estratégias de Ensino e Aprendizagem.	O trabalho dissertativo que ora se apresenta, trata-se de uma investigação sobre os sentidos e significados da leitura e da escrita, para jovens de 15 a 17 anos retidos no ensino fundamental, objeto de estudo dessa investigação. [...].	SILVA, Raquel Maria da Conceição Marques da. Dificuldades de aprendizagem dos jovens de 15 a 17 anos: desafios da prática docente na escola de tempo integral, 143 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016
43.	2012/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Marcela Coladello Ferro	A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco			Trabalho anterior à plataforma

		Filho				
44.	2012	Kize Arachelli de Lira Silva	Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN	Experiência; Matemática escolar; Leitura literária; Formação; Anos Finais do Ensino Fundamental	Esta dissertação tem por objetivo analisar a experiência da matemática escolar nos dias atuais e as possíveis ressignificações desta experiência pela leitura literária. [...]	Pesquisa repetida em outro descritor
45.	2019/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cecilia Bobsin do Canto/ Fernanda Wanderer	Matemática profana: as palavras e os números na fronteira dos embaralhamentos linguageiros	Curriculum de Arte; Discurso; Abordagem Triangular; Polivalência	Neste trabalho consideramos a importância da pesquisa no campo do currículo da Arte-Educação, área de estudo, ainda, pouco explorada em pesquisas científicas. [...].	CANTO, Cecilia Bobsin do. Matemática profana: as palavras e os números na fronteira dos embaralhamentos linguageiros, 114 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
46.	2020/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Sérgio Gomes Carvalho/Reginaldo Santos Pereira	O currículo de arte nos anos finais do Ensino Fundamental na escola pública de Itapetinga-BA: discursos e luta por significação	Curriculum de Arte; Discurso; Abordagem Triangular; Polivalência	Neste trabalho consideramos a importância da pesquisa no campo do currículo da Arte-Educação, área de estudo, ainda, pouco explorada em pesquisas científicas. [...].	CARVALHO, Sérgio Gomes. O currículo de arte nos anos finais do Ensino Fundamental na escola pública de Itapetinga-BA: discursos e luta por significação, 276 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
47.	2012/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Vera Lúcia Orlando Cunha	Perfil dos escolares do 3º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental i em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
48.	2012/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Natália Teixeira Ananias	Educação ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

	Filho		municipais			
49.	2012/ Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	Rutilene Santos de Sousa	A biblioteca como contexto de formação da criança leitora: ações e significações de crianças e professoras			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
50.	2012/ Universidade Federal do Ceará	Eduardo Teixeira da Silva	Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
51.	2012/ Fundação Universidade Federal do Piauí	Maria Lemos da Costa	Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
52.	2012/ Universidade Federal Do Rio Grande do Norte	Janira Bezerra de Brito	Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
53.	2016/ Universidade do Oeste de Santa Catarina	Cristiani Salete da Silva Mota Muller/ Ortenila Sopelsa	Desenvolvimento de processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: leitura, escrita e interpretação	Alfabetização; Construção da Leitura e Escrita; Práticas pedagógicas; Crianças; Primeiro Ano do Ensino Fundamental	A presente dissertação está vinculada à linha de Pesquisa "Processos Educativos", e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) das ciências das humanidades da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). [...].	MULLER, Cristiani S. S. Mota. Desenvolvimento de processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: leitura, escrita e interpretação, 132 f. (Mestrado em educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016.
54.	2022/ Universidade do Oeste de Santa Catarina	Vera Lucia Hermann Thies/ Ana Cristina Coll Delgado	Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	Alfabetização; Construção da Leitura e Escrita; Práticas pedagógicas; Crianças; Primeiro Ano do Ensino Fundamental	A presente dissertação está vinculada à linha de Pesquisa "Processos Educativos", e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) das ciências das humanidades da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). [...].	THIES, Lúcia Hermann. Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização, 189 f. (Mestrado em educação).

						Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.
55.	2011	Magna do Carmo Silva Cruz	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças			Pesquisa repetida em outro descritor
56.	2014/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Thuinie Medeiros Vilela Daros/ Ivete Janice de Oliveira Brotto	Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental	Alfabetização, linguagem escrita, criança, infância, primeiro ano do Ensino Fundamental.	Esta dissertação é o resultado de pesquisa realizada entre 2012 e 2014 alocada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. [...].	DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, 191 f. (Mestrado em educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
57.	2013/ Universidade do Vale do Itajaí	Beatriz Kohn de Cristo/ Valeria Silva Ferreira	Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental	Alfabetização. Prática pedagógica. Aprendizagem dos alunos. Letramento.	Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Contexto Educativo e Prática Docente e teve como objetivo verificar a relação entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças alunas no 1º ano do ensino fundamental. [...].	CRISTO, Beatriz Kohn de. Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, 148 f. (Mestrado em educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.
58.	2012/ Universidade de São Paulo	Ana Flávia Miranda Barbosa	A importância do letramento emergente no processo de alfabetização: em foco o primeiro ano do Ensino Fundamental			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
59.	2013/ Universidade La Salle	Favaro Alex Menger Lummertz/ Dirleia Fanfa Sarmento	A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses	Alfabetização; Letramento; Prática de ensino; Ensino fundamental; UFPE - Pós-graduação	O presente trabalho investiga distintas práticas de alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. [...].	LUMMERTZ, Favaro Alex Menger. A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses, 239 f.

					(Mestrado em educação). Universidade La Salle, Canoas, 2013.
60.	2015/ Universidade Federal de Pernambuco	Milena Fernandes Gomes Pinto/ Eliana Borges Correia de Albuquerque	Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?	Práticas de alfabetização, leitura e escrita	A dissertação analisou a prática de alfabetização desenvolvida por duas professoras, sendo uma da rede particular de Olinda e a outra da rede pública de Camaragibe. [...].
61.	2012/ Universidade Federal Fluminense	Angela Vidal Gonçalves	Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz		
62.	2012	Thaise da Silva	A alfabetização linguística e o letramento no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2010): os livros de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em análise		
63.	2012	Maria Lemos da Costa	Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço		
64.	2013/ Universidade La Salle	Valdirene Maria Pioner da Silveira/ Denise Regina Quaresma da Silva	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental	Literatura infantil. Formação de professores. Alfabetização. Letramento.	O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Mestrado em Educação do UNILASALLE e objetivou investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental

					de nove anos. [...].	Universidade La Salle, Canoas, 2013.
65.	2011/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Melissa de Oliveira Machado Brandão	Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
66.	2012	Maísa Malta/ Centro Universitário Moura Lacerda	O Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
67.	2014/ Universidade La Salle	Luciana Joselia Correa Cheruti/ Denise Regina Quaresma da Silva	A prática de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal	Alfabetização. 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Aspectos legais. Prática docente.	Esta investigação, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - Unilasalle - tem como objetivo analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano, numa escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul. [...].	CHERUTI, Luciana Joselia Correa. A prática de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal, 140 f. (Mestrado em educação). Universidade La Salle, Canoas, 2014.
68.	2012/ Universidade Estadual De Ponta Grossa	Andréia Manosso Samways	Ensino Fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
69.	2019/ Universidade Federal de Pernambuco	Angela Maria Alexandre Ramalho/ Eliana Borges Correia de Albuquerque	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	Alfabetizar-letrando, Prática pedagógica, Saberes profissionais	Este trabalho teve como objetivo compreender de que maneira um professor alfabetizador de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes, em seu trabalho docente organizava a sua prática, a partir de dois programas com diferentes orientações didáticas e pedagógicas, em dois anos consecutivos, e a repercussão das práticas na aprendizagem dos alunos, tendo como	RAMALHO, Angela Maria Alexandre. Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE, 230 f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco,

					característica um estudo de caso de cunho etnográfico, envolvendo um professor. [...].	Recife, 2019.
70.	2015/ Universid ade Federal de Pernamb uco	Daisinalva Amorim de Moraes/ Eliana Borges Correia de Albuquerque	Práticas escolares de alfabetização e letramento: um processo de construção de saberes no cotidiano escola	Alfabetizar- letrando, prática pedagógica, saberes profissionais	Este trabalho teve como objetivo compreender de que maneira um professor alfabetizador de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes, em seu trabalho docente organizava a sua prática, a partir de dois programas com diferentes orientações didáticas e pedagógicas, em dois anos consecutivos, e a repercussão das práticas na aprendizagem dos alunos, tendo como característica um estudo de caso de cunho etnográfico, envolvendo um professor. [...].	MORAES, Daisinalva Amorim de. Práticas escolares de alfabetização e letramento: um processo de construção de saberes no cotidiano da escola, 262 f. (Doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
71.	2012/ Universid ade Federal do Paraná	Viviane Chulek	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
72.	2012/ Universid ade de São Paulo	Shelly Blecher Rabinovich	A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
73.	2012/ Fundação Universid ade Federal de Mato Grosso do Sul	Lilian Mara Dela Cruz Viégas	Pesquisa colaborativa e o redimensioname nto das práticas de produção de textos escritos e sua reescrita			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
74.	2012/ Universid ade Federal de Santa	Gisela Maria Silveira Colombi	O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

	Catarina		produção discente (2006- 2010)			
75.	2012/ Universid ade Federal de Pelotas	Marco Antônio Adamoli	Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do pb a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
76.	2012/ Universid ade Federal do Espírito Santo	Vanildo Stieg	Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
77.	2012/ Centro Universitá rio Salesiano de São Paulo	Helena Prestes dos Reis Mariano	Alcances e limites do programa ler e escrever: um estudo de caso na Escola Estadual Prof. ^a Cecília de Negri			Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
78.	2012	Rowana Quadros Avante	O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino			Pesquisa repetida em outro descritor
79.	2012	Marco Antônio Adamoli	Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do pb a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais			Pesquisa repetida

Fonte: Elaboração/adaptação da autora segundo Kohls-Santos e Morosini (2021).

Quadro 4-Bibliografia Sistematizada: Teses e Dissertações da CAPES

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
14	2020	Marcia Cristina Goncalves de Souza Silva	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	M	Analizar o conceito de alfabetização defendido na BNCC e de consolidação do processo de alfabetização. Analisar as proposições constantes na seção 4.1 do documento, que aborda a área da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; Analisar o caderno sobre as habilidades, buscando entender se os direcionamentos se voltam para alfabetização mecânica ou para a autonomia do domínio da língua; Identificar os posicionamentos e/ou as orientações sobre o processo de consolidação da alfabetização.	Pesquisa documental qualitativa	Domínio da língua também está associada, somente, a consciência fonológica, e como destacada no documento, não pretende valorizar a criticidade, a reflexão e as diversas formas interpretativas que a criança pode ter por meio do universo da leitura e da escrita. contradição e incoerência ao propor a antecipação da consolidação da alfabetização sem considerar o letramento, tampouco sem sinalizar a presença de práticas de leitura e escrita que faça sentido aos alunos.
15	2022	Fernanda de Santana da Luz Alves	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental : concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu-BA	M	Compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu-Ba.	De natureza qualitativa, no campo metodológico, o estudo pauta-se na abordagem colaborativa de pesquisa	Os resultados permitem compreender que há, em escolas do município, uma preocupação e um trabalho em andamento voltado para a formação do leitor literário, crítico e autônomo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Indicam, também, que ainda é fundamental

						estabelecer um processo de formação permanente com vistas à implementação de propostas pedagógicas pautadas nas diversas formas e modos de ler o texto literário, articulando-se o fazer às concepções de leitura, literatura e leitor que se intenciona formar.
21	2017	Vanessa de Abreu Camasmie	Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do colégio Pedro II – campus Humaitá	D	Como são as aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II - campus Humaitá? O que estas aulas fazem com os sujeitos e o que eles fazem nela? Compreender tais aulas; Analisar a proposta curricular de Literatura do CPII e sua articulação com as aulas de Literatura; Conhecer e analisar o que fazem as professoras e o que orienta a coordenação pedagógica de Literatura no que se refere à metodologia, aos objetivos, aos conteúdos, às atividades pedagógicas, ao corpus literário e aos critérios de seleção dele; Compreender o significado que as professoras e a coordenação pedagógica de Literatura	Pesquisa qualitativa (BAKHTIN, 2003), por meio da observação participante (TURA, 2003) e de entrevistas (ZAGO, 2003). O campo de pesquisa foi o Colégio Pedro II – Campus Humaitá I e os sujeitos foram duas professoras e duas coordenadoras pedagógicas. A proposta curricular (CPII, 2008) e as aulas se articulam em certa medida. Elas partem de um tema, se estruturam na tríade - leitura, conversa e fazer artístico - e pretendem formar um leitor crítico. A literatura é compreendida como arte. As crianças ouvem, conversam, desenham, debatem e escrevem, a partir de livros clássicos e atuais. A proposta curricular e as aulas apresentam uma tensão entre a educação literária e a formação literária. Partindo da ideia de que a literatura é um direito (CANDIDO, 2011), a partir da experiência do CPII, defende-se a formação literária como uma abordagem para aulas de Literatura nos anos iniciais do Ensino

					atribuem às aulas, e as concepções de leitura literária que sustentam suas aulas.		Fundamental.
41	2019	Taciana Zanolla	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019	M	Analizar processos alfabetizadores descritos em manuais do professor da coleção Ápis Língua Portuguesa, essa a mais utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Considerando as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e pressupostos teóricos da educação e da aprendizagem de leitura e escrita	O método utilizado na investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica, de caráter analítico e natureza qualitativa. Foram analisadas as orientações ao professor e as propostas apresentadas em manuais do professor da coleção, utilizando princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016)	A análise sinaliza aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida, indicando que os volumes em análise se aproximam a boa parte dos livros didáticos em uso no País, tanto em suas qualidades quanto em suas lacunas. Observa-se que um material didático não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem aprendizagem. A pesquisa evidenciou que os livros didáticos analisados têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e sanados em suas lacunas, pelo docente. Portanto, as demandas seguem relacionadas ao professor e aos conhecimentos que lhe possibilitam fazer escolhas adequadas ao processo e às necessidades de seus alfabetizandos
53	2016	Cristiani Salete da	Desenvolvimento	M	Investigar como se desenvolvem	O estudo foi desenvolvido mediante	À pesquisadora e professora de

		<p>Silva Mota Muller</p> <p>processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental : leitura, escrita e interpretação</p>		<p>processos de alfabetização de alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando leitura, escrita e interpretação.</p>	<p>pesquisa qualitativa de abordagem participante. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares na rede municipal de ensino de Capinzal (SC). A amostra foi composta por mim, pela Professora A e nossos respectivos alunos, somando um total de 35 alunos. A coleta de dados ocorreu mediante entrevista semiestruturada com a Professora A e 20% dos alunos envolvidos. Houve desenvolvimento de grupo de estudos quinzenalmente com a Professora A, a fim de rever as práticas pedagógicas como também ampliar a fundamentação teórica em relação aos processos de alfabetização e planejamento das atividades de ensino de maneira coletiva.</p>	<p>alfabetização, o estudo proporcionou reflexões acerca de conhecimentos prontos e fragmentados, a importância de ampliar conhecimento teórico, perceber a quantidade e as diferenças da sala de aula que precisam ser consideradas diariamente, dar significado aos alunos de todas as atividades desenvolvidas e constatar a importância das relações entre alunos, entre professores e alunos e entre os pares. Evidenciou-se também a importância da sensibilidade, do diálogo e da afetividade estarem presentes nas interações em sala de aula. Para a Professora A, o planejamento das atividades coletivas contribuiu para rever as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula; os grupos de estudos contribuíram para o aperfeiçoamento teórico e a intervenção na sala de aula; ela percebeu que é preciso observar que para a criança não é simples compreender que cada letra representa um fonema e um grafema e que pode juntar</p>
--	--	---	--	---	--	--

						grafemas e formar sílabas, palavras, frases e textos; reconhece que como professora precisa considerar a ausência da família na aprendizagem do aluno. Aos alunos, o estudo oportunizou compreender e dar significado às atividades em sala de aula. O conteúdo da escola está articulado ao seu contexto social. Constatou-se a necessidade da continuidade desse trabalho na referida escola.
54	2022	Vera Lucia Hermann Thies	Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	M	Analizar as práticas pedagógicas adotadas por professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras que participaram da formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que atuam em turmas na rede municipal de educação de Dionísio Cerqueira, SC.

						professoras, com apoio pedagógico e valorização profissional. Por último, foi possível identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras e que viabilizam o processo de alfabetização, tais como: a valorização dos contextos sociais e culturais das crianças; o uso de materiais manipuláveis, e que fazem parte da realidade das crianças, para identificação de letras, sílabas e palavras; a procura de atividades diferenciadas em uma mesma turma, respeitando as diferenças de aprendizagem; o compromisso pedagógico e político com o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora; e o cultivo da esperança de um mundo mais justo e humanizado.	
56	2014	Thuinie Medeiros Vilela Daros	Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental	M	Compreender os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita, evidenciando seus pensamentos e interesses nesta etapa de escolarização	Pesquisa de abordagem qualitativa organizada em duas etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental e b) pesquisa de campo. Utilizou como instrumentos para geração de dados a realização de entrevistas semiestruturada e a coleta de desenhos infantis, com 67 crianças entre 5 e 6	Os resultados da investigação apontaram que há diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Estes diferentes sentidos são decorrentes da maneira como as professoras têm concebido e

						anos	conduzido o ensino da linguagem escrita, bem como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias. Buscar compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa, permitiu evidenciar a necessidade posta aos profissionais da educação de promover, por meio de suas práticas pedagógicas, interlocuções discursivas durante o ensino da linguagem escrita.
57	2013	Beatriz Kohn de Cristo	Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental	M	Verificar a relação entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças alunas no 1º ano do ensino fundamental	Investigação de abordagem qualitativa com base nos trabalhos de Lüdke e André (1986), os quais consideram fundamental o contato direto do pesquisador com a situação estudada ao retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Foram realizadas: observações das práticas pedagógicas das duas professoras que ocorreram no mês de março e início de abril de 2012; entrevistas com as duas professoras com o objetivo de compreender o que elas pensam a respeito do ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental; e avaliações individuais dos alunos com o objetivo de avaliar o	Esta pesquisa vem a revelar que tanto atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabetica como atividades voltadas ao letramento são importantes, pois a professora que desenvolveu mais atividades de alfabetização (apropriação da escrita em si) foi a turma que conseguiu maior índice de alunos silábico-alfabético e alfabetico no final do ano (80%). Já a professora que desenvolveu mais atividades voltadas ao letramento foi a turma que mais evoluiu nos seus conceitos de escrita, apesar de, no final do ano, ainda ter 35% dos seus alunos no

						conhecimento dos alunos em relação às 26 letras do alfabeto, de verificar a hipótese de escrita dos alunos, de avaliar a consciência fonológica em relação aos sons iniciais e finais das palavras. Para análise, os dados foram triangulados. Nesse processo, utilizamos, como unidades analíticas, as estratégias de ensino para a aprendizagem do sistema alfabetico e de letramento, e consideramos os procedimentos utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Todas essas atividades foram trianguladas com a aprendizagem das crianças em um período de oito meses (fevereiro a outubro de 2012).	nível silábico sem valor sonoro, e 65% dos alunos no nível silábico alfabetico ou alfabetico. Portanto, na prática do professor alfabetizador, fazem-se imprescindíveis atividades voltadas à apropriação e à compreensão do sistema de escrita alfabetica para que o aluno possa alfabetizar-se de forma a poder ler e escrever com autonomia.
59	2013	Favaro Alex Menger Lummertz	A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses	M	Analizar as temáticas identificadas nas Dissertações e Teses sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir de uma interlocução com os autores destas produções. Realizar um mapeamento da produção científica sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, no âmbito dos Programas de Pós-graduação, entre os anos de 2006 e 2010. Identificar quais são as temáticas que emergem dos trabalhados	Pesquisa de cunho bibliográfico, pautando-me pela análise documental, sendo que a análise do discurso será como o instrumento metodológico adequado a esta observação.	A análise dos dados nos possibilitou concluir que: a) As instituições situadas no Estado de São Paulo são as que mais possuem trabalhos defendidos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, concentrando 17 trabalhos (46%); b) 83,3% dos trabalhos são da área da Educação e 16,7% são de outras áreas de estudo; c) a tendência das investigações realizadas direciona-se para necessidade de reestruturação de todo o currículo do

					<p>pesquisados, agrupando-as em eixos temáticos a partir de elementos identitários comuns. Sistematizar as posições dos autores dos trabalhos a partir do levantamento de pontos de aproximação e distanciamento, bem como através de uma reflexão crítica sobre as posições desses autores.</p>		<p>Ensino Fundamental a fim de que o Ensino Fundamental de nove anos cumpra seu propósito de qualificar a alfabetização e o letramento, especialmente nas séries iniciais; d) as pesquisas de cunho bibliográfico são em número reduzido; e) as temáticas mais pesquisadas são as relativas à criança e à infância. Os estudos acerca desta implantação sinalizam que a mesma está sendo realizada sob os olhares atentos da comunidade científica, o que possibilita que o Ensino Fundamental de nove anos seja constantemente avaliado, reavaliado e analisado. Acredito que os dados obtidos nesta investigação poderão auxiliar outros pesquisadores no que se refere ao estado da produção científica que trata sobre o Ensino Fundamental de nove anos no período pesquisado e situar as temáticas e as discussões acerca desse nível de ensino, em especial o que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental.</p>
60	2015	Milena Fernandes Gome Pinto	Distintas práticas de alfabetização	M	Caracterizar as rotinas de alfabetização de	Como procedimentos metodológicos realizamos:	Em relação à aprendizagem, os resultados obtidos

			no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?'		professoras de escolas da rede pública e privada; identificar e categorizar das atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa; observar se as atividades possibilitam a reflexão sobre os princípios do SEA; analisar o desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas no tocante ao domínio da leitura e da escrita e estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita.	minintrevistas após as aulas com as professoras para compreender o trabalho desenvolvido em sala de aula, três semanas de observações em cada turma pesquisa (no início, no meio e no fim do ano letivo de 2014), as aulas foram gravadas em áudio, as crianças foram avaliadas com quatro tipos de atividades (escrita palavras, leitura de palavras, leitura e interpretação textual, produção textual) em dois momentos distintos (no início e no final do ano).	de modo geral mostram que os alunos de ambas as escolas tiveram avanços significativos em todos os eixos avaliados. Já em relação às práticas, percebemos que na turma 2 a professora construiu sua prática na perspectiva do alfabetizar – letramento, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas. Já a docente da turma 1, possuía uma ensino transmissivo, com pouco uso de textos; desenvolvendo uma prática tradicional.
64	2013	Valdirene Maria Pioner da Silveira	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental	M	Investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.	Foi utilizada como método a pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. As técnicas empregadas para a coleta dos dados compreenderam os diários de aula (ZABALZA, 2004) e as entrevistas semiestruturadas com 5 professoras do primeiro ano do ensino fundamental.	O campo de pesquisa possibilitou perceber que as professoras tiveram contato em sua formação inicial com a literatura infantil e que ela é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem junto ao Sistema de Escrita Alfabética. Os registros obtidos através do diário e das entrevistas apontam outras estratégias

						empregadas pelas docentes para alfabetizar e letrar. Os dados assinalam que o uso da literatura infantil está atrelado aos conteúdos e às datas comemorativas. As professoras participam da formação continuada e afirmam que ela contribui para sua prática, assim como as trocas de experiências entre elas.
67	2014	Luciana Joselia Correa Cheruti	A prática de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental : um estudo de caso em uma escola pública municipal	M	Analisar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano, numa escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul.	<p>Este estudo tem cunho metodológico qualitativo, optando-se pelo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em uma escola de ensino público municipal, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e anotações no diário de campo. A análise dos dados foi realizada tendo como base a análise de conteúdo proposta por Minayo (2010).</p> <p>Ao longo da pesquisa, verificou-se que há lacunas entre os discursos e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Percebe-se a inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade. Também se evidenciou uma preocupação por parte da educadora no que diz respeito às dificuldades encontradas no que concerne às diferenças sociais e ao acesso ao universo letrado das famílias, acarretando impasses para a evolução da aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, constata-se que, apesar da escola oportunizar condições tanto em termos ambientais quanto</p>

						de recursos de ensino, os mesmos não foram utilizados de para explorar toda a gama de possibilidades que apresentavam. Concluiu-se, ao longo da pesquisa, que há lacunas entre os discursos e o fazer pedagógico, bem como um distanciamento entre a teoria e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Devido a esses entendimentos, nota-se que muito se tem a pesquisar e a refletir sobre o assunto, e que mais estudos sobre o tema devam ser realizados.	
69	2019	Angela Maria Alexandre Ramalho	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	M	Compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de professoras de Águas Belas-PE, investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pelas professoras, verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas, e verificar como as professoras lidam com as iniciativas	Pesquisa de abordagem qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: observação, entrevista e entrevista de explicitação. O procedimento de análise dos dados produzidos foi análise de conteúdo segundo Bardin.	Os resultados indicaram um distanciamento entre as demandas avaliativas e de monitoramento da SEDUC e as práticas de avaliação e alfabetização das professoras investigadas. Essas “cumpriam” o dever burocrático de categorizar seus alunos pelos padrões do modelo da SEDUC, no entanto, paralelo a essa ação criavam suas formas particulares de avaliar, organizando, a partir dessa avaliação suas intervenções e promovendo avanços das crianças.

					de avaliação e monitoramento exigidas pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (SEEDUC).		Verificamos também que embora os docentes não dominem avaliação da escrita em uma perspectiva psicogenética, seus modelos avaliativos apresentavam mais categorias que a avaliação da SEDUC, permitindo reconhecer e promover os avanços de seus alunos.
70	2015	Daisinalva Amorim de Moraes	Práticas escolares de alfabetização e letramento: um processo de construção de saberes no cotidiano da escola	D	Compreender de que maneira um professor alfabetizador de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes, em seu trabalho docente organizava a sua prática, a partir de dois programas com diferentes orientações didáticas e pedagógicas, em dois anos consecutivos, e a repercussão das práticas na aprendizagem dos alunos	Estudo de caso de cunho etnográfico, envolvendo um professor	Os resultados mostraram que o professor nos dois anos desenvolveu a sua prática a partir de eixos do ensino da Língua Portuguesa. No primeiro ano, além da leitura de texto ele utilizava os dispositivos do programa, com foco nas atividades específicas de alfabetização, mas transgredia as orientações do programa. No segundo ano, além das atividades de leitura/compreensão de texto e atividades de apropriação do SEA, ele introduziu a produção de texto, e fazia escolhas de textos mais apropriados aos alunos. O professor utilizava os dispositivos do ano anterior, mas também outros dispositivos (a leitura e escrita de palavras e a reflexão sobre a escrita das palavras, com reflexão sobre rimas e

aliterações). Em relação à influência das concepções e dos materiais didáticos, concluímos que os materiais influenciam, mas não determinam a prática do professor, visto que a sua formação e as suas experiências como aluno, o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos pode também ter influenciado a sua prática. Em relação à formação do professor percebemos que mesmo com uma boa formação teórica, as leituras, as trocas e discussões realizadas durante a formação continuada, influenciaram o seu olhar sobre a sua própria prática, transformado seu fazer pedagógico. Diante desse quadro, podemos constatar que os diferentes saberes não são todos produzidos diretamente pelo professor e que vários deles são exteriores ao seu ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a sua carreira. Nesse sentido, a trajetória profissional do professor, o que ele sabe e o que ele faz em suas práticas cotidianas, provêm, em boa parte, de sua

							própria história de vida, de sua socialização enquanto alunos e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do seu processo de vida profissional.
--	--	--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora segundo Kohls-Santos e Morosini (2021).

Quadro 5 – Bibliografia Categorizada: teses e dissertações da CAPES

Categoria 1 - Alfabetização e Leitura e Escrita							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
41	2019	Taciana Zanolla	Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – PNLD 2019	M	Analisar processos alfabetizadores descritos em manuais do professor da coleção Ápis Língua Portuguesa, essa a mais utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Considerando as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e pressupostos teóricos da educação e da aprendizagem de leitura e escrita	O método utilizado na investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica, de caráter analítico e natureza qualitativa. Foram analisadas as orientações ao professor e as propostas apresentadas em manuais do professor da coleção, utilizando princípios da análise de conteúdo de Bardin (2016)	A análise sinaliza aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida, indicando que os volumes em análise se aproximam a boa parte dos livros didáticos em uso no País, tanto em suas qualidades quanto em suas lacunas. Observa-se que um material didático não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem aprendizagem. A pesquisa evidenciou que os livros didáticos analisados têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e sanados em suas lacunas, pelo docente. Portanto, as demandas seguem relacionadas ao professor e aos conhecimentos que lhe possibilitam fazer escolhas adequadas ao processo e às necessidades de seus alfabetizandos
53	2016	Cristiani Salete da Silva Mota Muller	Desenvolvimento de processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental:	M	Investigar como se desenvolvem processos de alfabetização de alunos no primeiro ano do Ensino	O estudo foi desenvolvido mediante pesquisa qualitativa de abordagem participante.	À pesquisadora e professora de alfabetização, o estudo proporcionou reflexões acerca de conhecimentos prontos e fragmentados, a

		leitura, escrita e interpretação		Fundamental, considerando leitura, escrita e interpretação.	<p>pesquisa foi desenvolvida em duas instituições escolares na rede municipal de ensino de Capinzal (SC). A amostra foi composta por mim, pela Professora A e nossos respectivos alunos, somando um total de 35 alunos. A coleta de dados ocorreu mediante entrevista semiestruturada com a Professora A e 20% dos alunos envolvidos. Houve desenvolvimento de grupo de estudos quinzenalmente com a Professora A, a fim de rever as práticas pedagógicas como também ampliar a fundamentação teórica em relação aos processos de alfabetização e planejamento das atividades de ensino de maneira coletiva.</p>	<p>importância de ampliar conhecimento teórico, perceber a quantidade e as diferenças da sala de aula que precisam ser consideradas diariamente, dar significado aos alunos de todas as atividades desenvolvidas e constatar a importância das relações entre alunos, entre professores e alunos e entre os pares. Evidenciou-se também a importância da sensibilidade, do diálogo e da afetividade estarem presentes nas interações em sala de aula. Para a Professora A, o planejamento das atividades coletivas contribuiu para rever as diferentes metodologias utilizadas em sala de aula; os grupos de estudos contribuíram para o aperfeiçoamento teórico e a intervenção na sala de aula; ela percebeu que é preciso observar que para a criança não é simples compreender que cada letra representa um fonema e um grafema e que pode juntar grafemas e formar sílabas, palavras, frases e textos; reconhece que como professora precisa considerar a ausência da família na aprendizagem do aluno. Aos alunos, o estudo oportunizou compreender e dar significado às atividades em sala de aula. O conteúdo da escola está articulado ao seu contexto social. Constatou-se a necessidade da continuidade desse trabalho na referida escola.</p>	
60	2015	Milena Fernandes Gome Pinto	Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?	M	<p>Caracterizar as rotinas de alfabetização de professoras de escolas da rede pública e privada; identificar e categorizar das atividades de apropriação</p>	<p>Como procedimentos metodológicos realizamos: minientrevistas após as aulas com as professoras para compreender o trabalho desenvolvido em</p>	<p>Em relação à aprendizagem, os resultados obtidos de modo geral mostram que os alunos de ambas as escolas tiveram avanços significativos em todos os eixos avaliados. Já em relação às práticas, percebemos que na turma</p>

					Sistema de Escrita Alfabetica presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa; observar se as atividades possibilitam a reflexão sobre os princípios do SEA; analisar o desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas no tocante ao domínio da leitura e da escrita e estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita.	sala de aula, três semanas de observações em cada turma pesquisa (no início, no meio e no fim do ano letivo de 2014), as aulas foram gravadas em áudio, as crianças foram avaliadas com quatro tipos de atividades (escrita palavras, leitura de palavras, leitura e interpretação textual, produção textual) em dois momentos distintos (no início e no final do ano).	2 a professora construiu sua prática na perspectiva do alfabetizar – letramento, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita alfabetica com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas. Já a docente da turma 1, possuía uma ensino transmissivo, com pouco uso de textos; desenvolvendo uma prática tradicional.
69	2019	Angela Maria Alexandre Ramalho	Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabetica e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE	M	Compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabetica e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de professoras de Águas Belas-PE, investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pelas professoras, verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas, e verificar como as professoras lidam com as iniciativas de avaliação e monitoramento	Pesquisa de abordagem qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: observação, entrevista e entrevista de explicitação. O procedimento de análise dos dados produzidos foi análise de conteúdo segundo Bardin.	Os resultados indicaram um distanciamento entre as demandas avaliativas e de monitoramento da SEDUC e as práticas de avaliação e alfabetização das professoras investigadas. Essas “cumpriam” o dever burocrático de categorizar seus alunos pelos padrões do modelo da SEDUC, no entanto, paralelo a essa ação criavam suas formas particulares de avaliar, organizando, a partir dessa avaliação suas intervenções e promovendo avanços das crianças. Verificamos também que embora os docentes não dominem avaliação da escrita em uma perspectiva psicogenética, seus modelos avaliativos apresentavam mais categorias que a avaliação da SEDUC, permitindo reconhecer e promover os avanços de seus alunos.

					exigidas pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (SEDUC).		
--	--	--	--	--	--	--	--

Categoria 2 - Letramento e Leitura Crítica

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
15	2022	Fernanda de Santana da Luz Alves	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu-BA	M	Compreender as implicações existentes entre os processos de escolarização da leitura literária implementados por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o letramento literário de alunos de três escolas públicas de Catu- Ba.	De natureza qualitativa, no campo metodológico, o estudo pauta-se na abordagem colaborativa de pesquisa	Os resultados permitem compreender que há, em escolas do município, uma preocupação e um trabalho em andamento voltado para a formação do leitor literário, crítico e autônomo no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Indicam, também, que ainda é fundamental estabelecer um processo de formação permanente com vistas à implementação de propostas pedagógicas pautadas nas diversas formas e modos de ler o texto literário, articulando-se o fazer às concepções de leitura, literatura e leitor que se intenciona formar.
21	2017	Vanessa de Abreu Camasmie	Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do colégio Pedro II – campus Humaitá	D	Como são as aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II - campus Humaitá? O que estas aulas fazem com os sujeitos e o que eles fazem nela? Compreender tais aulas; Analisar a proposta curricular de Literatura do CPII e sua articulação com as aulas de Literatura; Conhecer e analisar o que fazem as professoras e o que orienta a coordenação pedagógica de Literatura no que se refere à metodologia, aos objetivos, aos conteúdos, às atividades pedagógicas, ao corpus literário e aos critérios de seleção	Pesquisa qualitativa (BAKHTIN, 2003), por meio da observação participante (TURA, 2003) e de entrevistas (ZAGO, 2003). O campo de pesquisa foi o Colégio Pedro II – Campus Humaitá I e os sujeitos foram duas professoras e duas coordenadoras pedagógicas.	A proposta curricular (CPII, 2008) e as aulas se articulam em certa medida. Elas partem de um tema, se estruturam na tríade - leitura, conversa e fazer artístico - e pretendem formar um leitor crítico. A literatura é compreendida como arte. As crianças ouvem, conversam, desenham, debatem e escrevem, a partir de livros clássicos e atuais. A proposta curricular e as aulas apresentam uma tensão entre a educação literária e a formação literária. Partindo da ideia de que a literatura é um direito (CANDIDO, 2011), a partir da experiência do CPII, defende-se a formação literária como uma abordagem para aulas de Literatura nos anos iniciais do Ensino

					dele; Compreender o significado que as professoras e a coordenação pedagógica de Literatura atribuem às aulas, e as concepções de leitura literária que sustentam suas aulas.		Fundamental.
56	2014	Thuinie Medeiros Vilela Daros	Os sentidos atribuídos à linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental	M	Compreender os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita, evidenciando seus pensamentos e interesses nesta etapa de escolarização	Pesquisa de abordagem qualitativa organizada em duas etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental e b) pesquisa de campo. Utilizou como instrumentos para geração de dados a realização de entrevistas semiestruturada e a coleta de desenhos infantis, com 67 crianças entre 5 e 6 anos	Os resultados da investigação apontaram que há diferentes sentidos atribuídos à linguagem escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Estes diferentes sentidos são decorrentes da maneira como as professoras têm concebido e conduzido o ensino da linguagem escrita, bem como consideram as especificidades das crianças e suas infâncias. Buscar compreender os sentidos atribuídos à linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo a criança como sujeito ativo no processo de pesquisa, permitiu evidenciar a necessidade posta aos profissionais da educação de promover, por meio de suas práticas pedagógicas, interlocuções discursivas durante o ensino da linguagem escrita.
64	2013	Valdirene Maria Pioneer da Silveira	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental	M	Investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.	Foi utilizada como método a pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. As técnicas empregadas para a coleta dos dados compreenderam os diários de aula (ZABALZA, 2004) e as entrevistas semiestruturadas com 5 professoras do primeiro ano do ensino fundamental.	O campo de pesquisa possibilitou perceber que as professoras tiveram contato em sua formação inicial com a literatura infantil e que ela é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem junto ao Sistema de Escrita Alfabética. Os registros obtidos através do diário e das entrevistas apontam outras estratégias empregadas pelas docentes para alfabetizar e letrar. Os dados assinalam que o uso da literatura infantil está atrelado aos

conteúdos e às datas comemorativas. As professoras participam da formação continuada e afirmam que ela contribui para sua prática, assim como as trocas de experiências entre elas.

Categoria 3 - Currículo e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
14	2020	Marcia Cristina Goncalves de Souza Silva	A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	M	Analizar o conceito de alfabetização defendido na BNCC e de consolidação do processo de alfabetização. Analisar as proposições constantes na seção 4.1 do documento, que aborda a área da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental; Analisar o caderno sobre as habilidades, buscando entender se os direcionamentos se voltam para alfabetização mecânica ou para a autonomia do domínio da língua; Identificar os posicionamentos e/ou as orientações sobre o processo de consolidação da alfabetização.	Pesquisa documental qualitativa	Domínio da língua também está associada, somente, a consciência fonológica, e como destacada no documento, não pretende valorizar a criticidade, a reflexão e as diversas formas interpretativas que a criança pode ter por meio do universo da leitura e da escrita. contradição e incoerência ao propor a antecipação da consolidação da alfabetização sem considerar o letramento, tampouco sem sinalizar a presença de práticas de leitura e escrita que façam sentido aos alunos.
59	2013	Favaro Alex Menger Lummertz	A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos: mapeamento de dissertações e teses	M	Analizar as temáticas identificadas nas Dissertações e Teses sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir de uma interlocução com os autores destas produções. Realizar um mapeamento da produção científica sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, no âmbito dos Programas de Pós-graduação, entre os anos de 2006 e 2010. Identificar quais são as temáticas emergentes	Pesquisa de cunho bibliográfico, pautando-me pela análise documental, sendo que a análise do discurso será como o instrumento metodológico adequado a esta observação.	A análise dos dados nos possibilitou concluir que: a) As instituições situadas no Estado de São Paulo são as que mais possuem trabalhos defendidos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, concentrando 17 trabalhos (46%); b) 83,3% dos trabalhos são da área da Educação e 16,7% são de outras áreas de estudo; c) a tendência das investigações realizadas direciona-se para necessidade de reestruturação de todo o currículo do Ensino Fundamental a fim de que

					trabalhados pesquisados, agrupando-as em eixos temáticos a partir de elementos identitários comuns. Sistematizar as posições dos autores dos trabalhos a partir do levantamento de pontos de aproximação e distanciamento, bem como através de uma reflexão crítica sobre as posições desses autores.		o Ensino Fundamental de nove anos cumpra seu propósito de qualificar a alfabetização e o letramento, especialmente nas séries iniciais; d) as pesquisas de cunho bibliográfico são em número reduzido; e) as temáticas mais pesquisadas são as relativas à criança e à infância. Os estudos acerca desta implantação sinalizam que a mesma está sendo realizada sob os olhares atentos da comunidade científica, o que possibilita que o Ensino Fundamental de nove anos seja constantemente avaliado, reavaliado e analisado. Acredito que os dados obtidos nesta investigação poderão auxiliar outros pesquisadores no que se refere ao estado da produção científica que trata sobre o Ensino Fundamental de nove anos no período pesquisado e situar as temáticas e as discussões acerca desse nível de ensino, em especial o que se refere ao primeiro ano do Ensino Fundamental.
67	2014	Luciana Joselia Correa Cheruti	A prática de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental : um estudo de caso em uma escola pública municipal	M	Analizar a correlação entre os aspectos legais, as orientações do MEC e a prática da alfabetização, em uma turma de 1º ano, numa escola da rede pública municipal de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul.	Este estudo tem cunho metodológico qualitativo, optando-se pelo estudo de caso. A coleta de dados ocorreu em uma escola de ensino público municipal, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e anotações no diário de campo. A análise dos dados foi realizada tendo como base a análise de conteúdo proposta por Minayo (2010).	Ao longo da pesquisa, verificou-se que há lacunas entre os discursos e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Percebe-se a inquietude da professora em priorizar a alfabetização através da ludicidade. Também se evidenciou uma preocupação por parte da educadora no que diz respeito às dificuldades encontradas no que concerne às diferenças sociais e ao acesso ao universo letrado das famílias, acarretando impasses para a evolução da aquisição da leitura e

da escrita. Entretanto, constata-se que, apesar da escola oportunizar condições tanto em termos ambientais quanto de recursos de ensino, os mesmos não foram utilizados de forma explorar toda a gama de possibilidades que apresentavam. Conclui-se, ao longo da pesquisa, que há lacunas entre os discursos e o fazer pedagógico, bem como um distanciamento entre a teoria e a prática da alfabetização no ensino fundamental. Devido a esses entendimentos, nota-se que muito se tem a pesquisar e a refletir sobre o assunto, e que mais estudos sobre o tema devam ser realizados.

Categoria 4 - Práticas Curriculares Alfabetizadoras

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
54	2022	Vera Lucia Hermann Thies	Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	M	Analisar as práticas pedagógicas adotadas por professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras que participaram da formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que atuam em turmas na rede municipal de educação de Dionísio Cerqueira, SC.	As professoras alfabetizadoras relatam sobre suas concepções de alfabetização, teorias, autores e autoras que influenciam suas práticas pedagógicas, os limites e desafios enfrentados, e sobre a importância do olhar sensível, da amorosidade, do diálogo e da ludicidade, assim como problemáticas de cunho político-administrativo, local e nacional, que necessitam de planejamento e ações. Os resultados da pesquisa também evidenciam a necessidade de políticas públicas eficientes e de continuidade nas ações, com capacitações voltadas às demandas das professoras, com apoio pedagógico e valorização profissional. Por último, foi possível

						identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras e que viabilizam o processo de alfabetização, tais como: a valorização dos contextos sociais e culturais das crianças; o uso de materiais manipuláveis, e que fazem parte da realidade das crianças, para identificação de letras, sílabas e palavras; a procura de atividades diferenciadas em uma mesma turma, respeitando as diferenças de aprendizagem; o compromisso pedagógico e político com o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora; e o cultivo da esperança de um mundo mais justo e humanizado.	
57	2013	Beatriz Kohn de Cristo	Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental	M	Verificar a relação entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças alunas no 1º ano do ensino fundamental	Investigação de abordagem qualitativa com base nos trabalhos de Lüdke e André (1986), os quais consideram fundamental o contato direto do pesquisador com a situação estudada ao retratar a perspectiva dos participantes da pesquisa. Foram realizadas: observações das práticas pedagógicas das duas professoras que ocorreram no mês de março e início de abril de 2012; entrevistas com as duas professoras com o objetivo de compreender o que elas pensam a respeito do ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental; e avaliações	Esta pesquisa vem a revelar que tanto atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética como atividades voltadas ao letramento são importantes, pois a professora que desenvolveu mais atividades de alfabetização (apropriação da escrita em si) foi a turma que conseguiu maior índice de alunos silábico-alfabético e alfabético no final do ano (80%). Já a professora que desenvolveu mais atividades voltadas ao letramento foi a turma que mais evoluiu nos seus conceitos de escrita, apesar de, no final do ano, ainda ter 35% dos seus alunos no nível silábico sem valor sonoro, e 65% dos alunos no nível silábico alfabético ou alfabético. Portanto, na prática do professor

					individuais dos alunos com o objetivo de avaliar o conhecimento dos alunos em relação às 26 letras do alfabeto, de verificar a hipótese de escrita dos alunos, de avaliar a consciência fonológica em relação aos sons iniciais e finais das palavras. Para análise, os dados foram triangulados. Nesse processo, utilizamos, como unidades analíticas, as estratégias de ensino para a aprendizagem do sistema alfabetico e de letramento, e consideramos os procedimentos utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Todas essas atividades foram trianguladas com a aprendizagem das crianças em um período de oito meses (fevereiro a outubro de 2012).	alfabetizador, fazem-se imprescindíveis atividades voltadas à apropriação e à compreensão do sistema de escrita alfabetica para que o aluno possa alfabetizar-se de forma a poder ler e escrever com autonomia.	
70	2015	Daisinalva Amorim de Moraes	Práticas escolares de alfabetização e letramento: um processo de construção de saberes no cotidiano da escola	D	Compreender de que maneira um professor alfabetizador de uma escola do município de Jaboatão dos Guararapes, em seu trabalho docente organizava a sua prática, a partir de dois programas com diferentes orientações didáticas e pedagógicas, em dois anos consecutivos, e a repercussão das práticas na aprendizagem dos alunos	Estudo de caso de cunho etnográfico, envolvendo um professor	Os resultados mostraram que o professor nos dois anos desenvolveu a sua prática a partir de eixos do ensino da Língua Portuguesa. No primeiro ano, além da leitura de texto ele utilizava os dispositivos do programa, com foco nas atividades específicas de alfabetização, mas transgredia as orientações do programa. No segundo ano, além das atividades de leitura/compreensão de texto e atividades de apropriação do SEA, ele introduziu a produção de texto, e fazia escolhas de textos mais apropriados aos alunos. O professor

utilizava os dispositivos do ano anterior, mas também outros dispositivos (a leitura e escrita de palavras e a reflexão sobre a escrita das palavras, com reflexão sobre rimas e aliterações). Em relação à influência das concepções e dos materiais didáticos, concluímos que os materiais influenciam, mas não determinam a prática do professor, visto que a sua formação e as suas experiências como aluno, o seu compromisso com a aprendizagem dos alunos pode também ter influenciado a sua prática. Em relação à formação do professor percebemos que mesmo com uma boa formação teórica, as leituras, as trocas e discussões realizadas durante a formação continuada, influenciaram o seu olhar sobre a sua própria prática, transformando seu fazer pedagógico. Diante desse quadro, podemos constatar que os diferentes saberes não são todos produzidos diretamente pelo professor e que vários deles são exteriores ao seu ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a sua carreira. Nesse sentido, a trajetória profissional do professor, o que ele sabe e o que ele faz em suas práticas cotidianas, provém, em boa parte, de sua própria história de vida, de sua socialização enquanto alunos e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do seu processo de vida profissional.

Fonte: Elaboração da autora segundo Kohls-Santos e Morosini (2021).