

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANA PAULA DA SILVA FERNANDES

**LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTUDO SOBRE O LETRAMENTO EM
DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E AMAZONENSES**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS-AM

2021

ANA PAULA DA SILVA FERNANDES

**LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTUDO SOBRE O LETRAMENTO EM
DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E AMAZONENSES**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Estudos da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS-AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fernandes, Ana Paula da Silva
F363l Leitura e formação de leitores : estudo sobre o letramento em documentos oficiais nacionais e amazonenses / Ana Paula da Silva Fernandes . 2021
165 f.: 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Documentos oficiais. 2. Leitura. 3. Letramento. 4. Formação de leitores. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANA PAULA DA SILVA FERNANDES

**LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTUDO SOBRE O LETRAMENTO EM
DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS E AMAZONENSES**

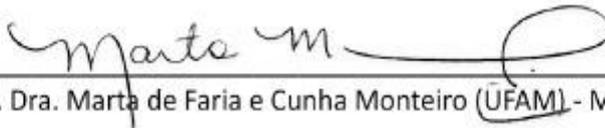
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Estudos da Linguagem.

Aprovado em: 17 de março de 2021.

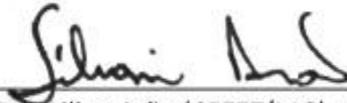
BANCA EXAMINADORA



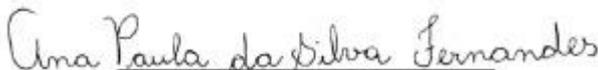
Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UNILA/PPGL-UFAM) - Presidente



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM) - Membro



Prof. Dra. Lilian Arão (CEFET/MG) - Membro



Ana Paula da Silva Fernandes
Mestranda



Pamela Gama Ribeiro
Secretária do PPGL

MANAUS-AM

2021

DEDICATÓRIA

À minha mãe Ivanilde Fernandes, cujo exemplo de paciência e Sabedoria é bússola a guiar meus passos.

A meu esposo, Edimar Baccin, que em momentos difíceis me deu forte determinação e inúmeros conselhos durante esses dois anos de estudos e que sempre torceu pelo meu sucesso.

Às minhas filhas, Isadora Almeida e Ana Beatriz Baccin, pérolas que adornam minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ser tão generoso e justo em todos os momentos da minha vida.

À minha família, por ser meu alicerce e contribuir significativamente para a concretização de mais uma conquista.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC) pela oportunidade, encorajamento, investimento e benefício futuro.

Ao nobre professor Doutor Wagner Barros Teixeira por sua paciência, orientação e acompanhamento efetivo durante as orientações e ensinamentos compartilhados.

Às Professoras Doutoras Marta de Faria e Cunha Monteiro e Lílian Arão que, juntamente ao meu orientador, atenciosamente aceitaram compor a Banca Examinadora desta pesquisa e pelas contribuições valiosíssimas que enriqueceram meu trabalho.

Às professoras Doutoras Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Raynice Geraldine Pereira da Silva pelas riquíssimas palavras de incentivo e valorosos conhecimentos atribuídos.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, professor Doutor Leonard Christy pelo zelo e dedicação ao seu trabalho.

Ao Corpo Docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, por apresentar discussões científicas e despertar o senso de pesquisadora em mim.

À estimada Regina, amiga para vida toda, que sempre acreditou no meu potencial.

Ao amigo e grande incentivador, professor Doutor Luiz Carlos Martins de Souza pelo grande carinho e amizade.

Aos amigos e amigas do curso de mestrado/PPGL 2018 pelo desvelo e companhia nos momentos de aprendizagem e reflexão.

Às amigas especiais do mestrado e para a vida toda, Auxiliadora Machado e Jaqueline Tavares que estiveram comigo nos momentos felizes e de aflições. Sempre com compreensão, palavras de conforto e carinho.

À querida Consultora Textual Juscelina M. Dias Torres por toda revisão linguística e estruturação do trabalho.

Agradeço de coração a todos e todas!

FERNANDES, Ana Paula da Silva. **Leitura e formação de leitores:** estudo sobre o letramento em documentos oficiais nacionais e amazonenses. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

RESUMO

Este trabalho teve como meta verificar como os documentos oficiais voltados para a educação brasileira orientam leitura, letramento e formação de leitores críticos no currículo da educação básica. Além disso, mostra que o poder público tem o costume de priorizar uma única língua que possui um *status* de poder, desconsiderando outras línguas como as dos nativos indígenas e as dos estrangeiros que habitam o Brasil. Do mesmo modo, isso ocorre com o tratamento da escrita como uma variedade padrão, buscando uma unidade nacional linguística nas práticas sociais da língua, em uma concepção de nacionalidade, imposta por uma língua oficial. Esse problema gerou as perguntas que nortearam a pesquisa: qual é a concepção de língua e leitura que se desprende dos documentos oficiais? Como são abordados a leitura, o letramento e a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa pelos documentos norteadores da educação no Brasil e no Amazonas? Os documentos norteadores da educação no Amazonas seguem os documentos de nível federal? Para responder a esses questionamentos, o objetivo geral consistiu em analisar de que forma os documentos norteadores para a educação no Brasil e a educação estadual no Amazonas abordam a leitura, o letramento e a formação de leitores no ensino de Língua Portuguesa. Já os objetivos específicos elencados foram: analisar as concepções de Língua trazidas pelos documentos oficiais; elaborar um histórico sobre o tratamento dado à leitura, ao letramento e à formação de leitores nos documentos oficiais; comparar as abordagens feitas pelos documentos norteadores amazonenses com a proposta dos documentos nacionais. No sentido de direcionar a pesquisa, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica do tipo impressa e telematizada e a pesquisa documental por meio das legislações criadas no contexto das políticas públicas e linguísticas que, em sua maioria, não contaram com debates do público mais interessado: os educadores e a sociedade em geral. Para dar suporte às discussões apresentadas, a fundamentação teórica teve sustentação em autores que abordam a história da leitura e formação de leitores, dentre eles Chartier (1995); Abreu (2002) ; Lindoso (2004) ; Souza (2004) ; Manguel (2006) ; Failla (2016) ; Teixeira (2017), entre outros; as multiplicidades de letramento respaldadas por Kleiman (2002; 2003, 2005) ; Rojo (2002) ; Soares(2003) ; Tfouni (2004) ; Lajolo (2005) ; Soares (2009) ; Lajolo (2011) ; Rojo (2012) ; Ribeiro (2016) e outros; as políticas linguísticas, fundamentadas por Baylon (1996) ; Faraco (2001) ; Zavaglia (2003), Calvet (2007) ; Rajagopalan (2013) ; Teixeira (2014 e 2017) ; Martiny (2019) e Heufemann (2019), entre outros. Finalmente, os resultados encontrados deixaram evidentes que os documentos foram se modificando com o passar dos anos, contemplando cada vez mais a tríade leitura, letramento e formação de leitores. Além disso, houve o apagamento de línguas nativas com a criação da Língua Geral meridional e setentrional para comunicação com nativos e estrangeiros e, por fim, priorizando a Língua Portuguesa como oficial, apagando totalmente uma das línguas criadas e deixando a outra, que é falada por uma minoria no Amazonas.

Palavras-chave: Documentos oficiais. Leitura. Letramento. Formação de leitores.

FERNANDES, Ana Paula da Silva. **Reading and training of readers:** study on literacy in official national and Amazonian documents. 2021. 165 f. Thesis (Master's Degree in Letters – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

ABSTRACT

This work aimed to verify how the official documents focused on Brazilian education guide reading, literacy, and training of critical readers in the basic education curriculum. In addition, it shows that the government has the habit of prioritizing a single *language that has a status* of power, disregarding other languages such as those of indigenous natives and those of foreigners who inhabit Brazil. Likewise, this occurs with the treatment of writing as a standard variety, seeking national linguistic unity in the social practices of the language, in a conception of nationality, imposed by an official language. This problem generated the questions that led the research were: what is the conception of language and reading that is decanted from the official documents? How reading, literacy and reader training are addressed in Portuguese language classes by the supporting documents of education in Brazil and Amazonas? Do the education-guide documents in the Amazon follow the federal-level documents? To answer these questions, the general objective was to analyze how the supporting documents for education in Brazil and state education in the Amazon approach reading, literacy and the training of readers in Portuguese language teaching. The specific objectives listed were to analyze the conceptions of language brought by the official documents; to elaborate a history on the treatment given to reading, literacy and the formation of readers in the official documents; to compare the approaches made by the Amazonian guidelines with the proposal of the national documents. In order to direct the research, the methodology used was the bibliographic research of the printed and telematized type and the documentary research with the legislation created in the context of public and linguistic policies that, for the most part, did not have debates of the most interested public: educators and society in general. To support the discussions presented, the theoretical foundation was supported by authors who address the history of reading and training readers, among them Chartier (1995); Abreu (2002); Lindoso (2004); Souza (2004); Manguel (2006); Failla (2016); Teixeira (2017), among others; the multiplicities of literacy supported by Kleiman (2002; 2003, 2005); Rojo (2002); Soares (2003); Tfouni (2004); Lajolo (2005); Soares (2009); Lajolo (2011); Rojo (2012); Ribeiro (2016) and others; language policies, based on by Baylon (1996); Faraco (2001); Zavaglia (2003); Calvet (2007); Rajagopalan (2013); Teixeira (2014 and 2017); Martiny (2019) and Heufemann (2019), among others. Finally, the results found made it evident that the documents were changing over the years, increasingly contemplating the triad reading, literacy and training of readers. In addition, there was the erasure of native languages with the creation of the Southern and Northern General Language for communication with natives and foreigners and, finally, prioritizing the Portuguese language as official, erasing totally one of the languages created and leaving the other, which is spoken by a minority in the Amazon.

Keywords: Official documents. Reading. Literacy. Training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Multiculturalismo e multi- ou transletramentos.....	82
Figura 2 – Processo de construção da BNCC Parte I.....	101
Figura 2 – Processo de construção da BNCC Parte II.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados Scielo	28
Quadro 2 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados Google	30
Quadro 3 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados BDTD	32
Quadro 4 – Passos da pesquisa	109
Quadro 5 – Documentos nacionais e estaduais pesquisados	109
Quadro 6 – Recortes lexicais da pesquisa	110
Quadro 7 – Exemplos de recortes lexicais dos PCN-EM/2000.....	119
Quadro 8 – Exemplos de recortes lexicais do PNE (2001).....	121
Quadro 9 – Exemplos de recortes lexicais das PCN+(2002).....	122
Quadro 10 – Exemplos de recortes lexicais das OC-EM (2006)	123
Quadro 11 – Exemplos de recortes lexicais das DCN-EF (2010)	125
Quadro 12 – Exemplos de recortes lexicais das DCN-EM (2012).....	126
Quadro 13 – Exemplos de recortes lexicais das DCN-EB (2013).....	127
Quadro 14 – Exemplos de recortes lexicais do PNE (2014).....	129
Quadro 15 – Exemplos de recortes lexicais da BNCC (2017)	130
Quadro 16 – Exemplos de recortes lexicais da PEE-EF/AM (2008)	133
Quadro 17 – Exemplos de recortes lexicais da PC-EF/AM (2011).....	135
Quadro 18 – Exemplos de recortes lexicais da PC--EM/AM (2012).....	137
Quadro 19 – Exemplos de recortes lexicais da PEE-EF/AM (2015).....	139
Quadro 20 – Exemplos de recortes lexicais do RCA (2019)	141
Quadro 21 – Panorama histórico dos documentos oficiais da educação.....	143
Quadro 22 – Ponto importante de cada documento.....	144
Quadro 23 – Abordagem dos recortes lexicais nos documentos nacionais Selecionados	145

Quadro 24 – Abordagem dos recortes lexicais nos documentos estaduais selecionados.....	147
Quadro 25 – Comparação entre BNCC e RCA	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeira seleção de produções.....	27
Tabela 2 – Quantidade de produções incluídas	34
Tabela 3 – IDEB da Educação Básica	103
Tabela 4 – Frequência dos recortes lexicais nos documentos nacionais.....	115
Tabela 5 – Frequência dos recortes lexicais nos documentos estaduais.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inclusão e exclusão de produções	26
Gráfico 2 – Quantidade de produções utilizadas	34
Gráfico 3 – Tipos de produções consideradas.....	35
Gráfico 4 – Total das frequências dos recortes nos documentos nacionais.....	115
Gráfico 5 – Frequência total dos recortes lexicais por documentos nacionais .	116
Gráfico 6 – Frequência total dos recortes lexicais nos documentos do Amazonas.....	117
Gráfico 7 – Frequência dos recortes lexicais por documentos do Amazonas ..	118

ABREVIATURAS

UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
SEDUC/AM – Secretaria de Educação do Amazonas
COVID - 19 – Corona Virus Disease - 2019
LP – Língua Portuguesa
LE – Língua Estrangeira
LA – Linguística Aplicada
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
SciELO – Eletrônica Library Online
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLL – Plano Nacional de Leitura
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
EM – Ensino Médio
PT – Partido dos Trabalhadores
PCEF – Proposta Curricular do Ensino Fundamental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
CEE/AM – Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Conselho da Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
PCEAM – Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas
PNE – Plano Nacional de Educação
PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Amazonas
MEC – Ministério da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCA – Referencial Curricular Amazonense
OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
PCEMAM – Proposta Curricular do Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 A Leitura e o letramento no Brasil de 2010 a 2020: Estado da Arte	25
1.2 História sobre a leitura e sobre o leitor	36
1.2.1 Definindo e contextualizando leitura	36
1.2.1.1 Concepções de leitura	37
1.2.1.2 A Leitura de mundo	43
1.2.1.3 Leitura como prática social.....	45
1.2.2 Breve história da leitura	46
1.2.2.1. Primeira revolução da leitura no ocidente	49
1.2.2.2 Segunda revolução da leitura no ocidente	50
1.2.2.3 Terceira revolução da leitura no ocidente	51
1.2.3.1 O ensino da Língua Portuguesa no Brasil no contexto da terceira revolução	53
1.2.3 História de leitor	54
1.2.3.1 Graciliano Ramos.....	55
1.2.3.2 Walcyr Carrasco.....	58
1.2.4 Iniciação à formação de leitores	59
1.2.5 Formação de leitores no Brasil	60
1.3 Origem do letramento e suas práticas	70
1.3.1 Letramento	71
1.3.2 Práticas de letramento	77
1.4 Políticas linguísticas	84
1.4.1 Conceituando políticas linguísticas	84
1.4.2 Políticas linguísticas no Brasil e Amazonas	88
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	106
2.1 Área da Pesquisa	106
2.2 Tipo de metodologia	107
2.3 Abordagem metodológica	108
2.4 Procedimentos técnico-metodológicos	108
2.5 Procedimentos de análise	112
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	114
3.1 Documentos oficiais nacionais - Ensino de Língua Portuguesa	114
3.2 Documentos oficiais estaduais - Ensino de Língua Portuguesa	117
3.3 Análise dos recortes por documento	119

3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000)	119
3.3.2 Plano Nacional de Educação (2001)	120
3.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (2002)	121
3.3.4 Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006)	123
3.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2010)	124
3.3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012)	125
3.3.7 Diretrizes Curriculares Nacionais do Educação Básica (2013)	127
3.3.8 Plano Nacional de Educação (2014)	128
3.3.9 Base Nacional Comum Curricular (2017)	130
3.4 Documentos oficiais do estado do Amazonas - Ensino de Língua Portuguesa	132
3.4.1 Plano Estadual de Educação do Amazonas (2008)	133
3.4.2 Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Amazonas (2011)	134
3.4.3 Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Amazonas (2012)	136
3.4.4 Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015)	138
3.4.5 Referencial Curricular Amazonense (2019)	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

O professor formador de leitores, como indivíduo leitor experiente, consciente acerca dos conceitos teóricos sobre leitura, é capaz de lançar mão de práticas eficientes à formação adequada de alunos leitores.

Teixeira (2017, p.50)

O professor que trabalha com formação de alunos leitores precisa ser experiente e consciente de sua prática de ensino para lançar mão de procedimentos metodológicos eficientes, com vistas a mediar seus educandos a construírem competências e habilidades voltadas para o letramento. Por isso, esse profissional necessita ser capacitado teoricamente para formar leitores críticos e capazes de usar a linguagem para se comunicar em diversos contextos culturais.

Desse modo, esse profissional precisa de uma formação leitora para dar conta da variedade de textos que circulam na sociedade. Nesse sentido, tive a pretensão de mostrar que o campo do letramento se volta para o estudo das representações sociais da escrita e que passam pelo modo como o docente de língua portuguesa constrói suas ações pedagógicas. Assim, foi pertinente discutir o letramento nas relações entre fala e escrita, para esclarecimento das representações sociais da escrita e das práticas sociais interrelacionadas.

Desde a época da colonização existiu no Brasil uma série de atos políticos envolvendo as políticas linguísticas em favor dos interesses da classe dominante. No início, os colonizadores europeus, em detrimento dos demais habitantes, criaram a política jesuítica para os nativos da região. A política jesuítica determinou que a língua indígena seria usada para efeito de comunicação, com vistas a facilitar o contato com os nativos ali existentes. Depois, veio a política pombalina que proíbe o uso das línguas indígenas ou de outras que não fossem a língua do dominador, que é o português. A política linguística jesuítica serviu para ser usada na catequese do processo educativo, já a pombalina foi uma política de imposição e silenciamento dos falantes colonizados, bem como dos habitantes estrangeiros.

Com isso compreendi, historicamente, a autoridade da Língua Portuguesa para assegurar uma unidade nacional linguística nas práticas sociais da língua, resultando em uma concepção de nacionalidade que impôs uma língua oficial.

Na condição de professora formadora de leitores, entendi que o docente não deve trabalhar a leitura somente por causa da obrigação imposta pelo currículo escolar, mas principalmente para proporcionar aos alunos uma educação letrada eficiente, expondo os discentes a diversos textos veiculados na sociedade, para que eles se apropriem dos múltiplos letramentos disponíveis em suas comunidades presenciais e virtuais; orais, escritas e imagéticas.

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação (BRASIL, 1988), e a partir dela, a LDB /96 foi criada e consta em seu Art. 2º que a educação é um dever do Estado e da família (BRASIL, 1996). Esse documento oficial garante educação para todos, tendo como responsáveis o Estado e a família. Contudo, devido a questões socioeconômicas e desigualdades sociais, as famílias acabam deixando seu papel e obrigação de lado, recaindo sobre a escola essa incumbência, sobrecarregando assim, os professores, que acabam se responsabilizando por parte do processo educacional que não lhes cabem, acarretando mal-estar, problemas físicos de saúde e psicológicos a esses profissionais. Essa situação pode impactar negativamente na educação.

Assim, registro essas reflexões por ver neste trabalho uma oportunidade de mostrar para as futuras gerações o momento que a escola e os professores estão vivenciando, pois uma pesquisa com essa temática pode ser fonte de estudo para outros pesquisadores.

Em vista disso, começo esta dissertação apresentando as motivações profissionais e acadêmicas que me levaram a desenvolvê-la. Em relação às motivações de cunho profissional, busco por respostas às hesitações surgidas ao longo da minha prática docente quanto à complexidade da formação de leitores, já que acredito na autonomia e na consciência crítica para resolver os hiatos que reverberam no cotidiano da sala de aula.

Sou docente de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas¹, ministrando aulas especificamente para turmas do Ensino Fundamental na zona leste de Manaus, função assumida desde fevereiro de 2013. Meu trabalho é voltado para o desenvolvimento de projetos de leitura, nos quais encontro dificuldades para à formação de leitores, devido à falta do hábito de ler, falta de competência leitora ou compromisso com a leitura por parte

¹ Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas: doravante SEDUC/AM.

dos estudantes, além da falta de incentivo à leitura por parte dos professores, entre outras situações.

No que diz respeito às motivações de cunho acadêmico, busco por uma formação mais aprofundada, com intuito de encontrar respostas que me conduzam a caminhos que não só satisfaçam a minha prática pedagógica, mas que desconstruam alguns conceitos que estão alienados a questões empíricas ao processo de leitura, letramento e formação de leitores.

Diante desse contexto, percebi que minha trajetória acadêmica propiciou a minha determinação para a área investigada e para a escolha do tema em questão, uma vez que havia insegurança a respeito do tema proposto, pois existiam lacunas não preenchidas no decorrer da minha formação acadêmica, a qual não favoreceu um contato mais amplo com os conhecimentos específicos que norteiam o estudo da Linguagem.

Minha participação no Programa foi muito importante para o aprimoramento de minha performance profissional de mediadora da formação de leitores, visto que a pesquisa sobre esse tema passa pelo viés das políticas linguísticas que exercem um papel regulador no ensino da Língua Portuguesa como idioma oficial do país, muitas das quais oficializadas, que acabam sendo feitas sem uma discussão ampla e com a participação de muitos interessados, como educadores e pesquisadores, à revelia dos professores e linguistas.

Busquei também, a partir da minha pesquisa, a possibilidade de um aprimoramento da minha prática pedagógica voltada para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, pois acredito que qualquer aprendizado supõe uma 'apropriação', que permite não só a apreensão da realidade, mas a construção da própria identidade do sujeito.

Tais motivações, na verdade, guiaram-me todos os dias de forma incansável, porque acredito que o processo de ensino-aprendizagem é múltiplo, pois inclui vários seguimentos e diversidades, nos quais o sujeito entra em contato com a realidade social. Nesse tocante, realizo meu trabalho pedagógico com estudantes amazonenses inseridos nos contextos da cidade, urbanos, ribeirinhos, indígenas e com alunos de diferentes nacionalidades que veem suas línguas nativas sendo ameaçadas, posto que as políticas linguísticas atuais não conseguem considerar a variedade linguística, cultural e identidade desses sujeitos.

Diante desse cenário, entendo que escola precisa considerar a diversidade linguística, cultural e social para formar sujeitos críticos, de modo efetivo. Por essa razão, o professor, como conhecedor das teorias linguísticas e da didática da língua, precisa, simultaneamente, verificar e mediar diferentes representações sociais para não correr o risco de praticar a continuidade da exclusão posta nos documentos oficiais no contexto da sala de aula, uma vez que a língua portuguesa possui variedades, e no caso das escolas do Amazonas, há ainda os educandos que falam outras línguas e devem ser respeitados no conjunto de diversidade que formam sua identidade sociocultural.

Em conformidade com Teixeira (2017), considero que o professor necessita ter uma noção da qualidade do seu fazer pedagógico, bem como de que muito do que é ensinado deve servir para melhorar a vida de seus educandos, fazendo-os cidadãos capazes de intervir no processo social de seu tempo e espaço, com autonomia e consciência crítica para resolver, de forma satisfatória, os desafios impostos pela sociedade moderna na qual estão inseridos. De tempos em tempos, surgem problemas econômico-político-sociais e culturais que configuram um mosaico de indivíduos que precisam estar preparados para solucionar os problemas exigindo seus direitos do poder público e de outras esferas.

Um exemplo é a pandemia da Covid-19 pela qual a sociedade mundial vem passando no contexto atual e que mudou toda a estrutura das escolas em diversos níveis. Antes desse problema de saúde, os brasileiros já vinham sofrendo a falta de emprego, enfraquecendo o poder econômico, aliado a isso, já passava e continua passando por problemas políticos muito críticos que dificultam o desenvolvimento do país. Tudo isso trouxe um problema social imensurável devido à doença, como o aumento do desemprego e da fome. Esse cenário trouxe um desafio tão grande que a sociedade e a escola não têm como planejar a longo prazo, exigindo a necessidade de se replanejar a vida a cada dia. Isso ocorre dentro da escola e fora dela, pois tanto a escola quanto a sociedade precisam se adaptar aos problemas gerados pela pandemia.

Isso posto, creio que a educação é uma peça fundamental desse processo pedagógico, sendo, indubitavelmente, um dos pilares de qualquer política dentro de um contexto nacional. No entanto, há uma série de embates pelos quais o eixo da educação perpassa, no que tange a distintos projetos políticos, os quais expressam grupos e classes sociais divergentes.

Em virtude disso, a educação é um campo de disputas de diversos setores sociais, de modo que a leitura e seus respectivos processos vêm sendo direcionados e modificados constantemente no decorrer da história por legislações que regulamentam e organizam sua efetivação ao passar pelo âmbito das políticas públicas educacionais. Desse modo, conforme muda a ideologia, a política e a educação, ocorre esse campo de disputas.

Essas disputas de poder podem ser justificadas em Bourdieu (2008), que tem um olhar sobre as complexidades das sociedades. Segundo esse autor, as sociedades complexas são organizadas por meio da divisão do trabalho e do espaço social, conforme objetivos específicos da ação dos indivíduos, no mínimo no campo simbólico, e obtém sentido partindo-se dos agentes que o configuram e exercem ações em um sistema estrutural, por meio da ocupação de indivíduos que exercem suas ações em seu campo. Nesse contexto, existe uma infinidade de campos, sendo que cada um, com seu objetivo, procura fazer um jogo por meio da noção de hábitos, estabelecendo uma disputa de poder em um sistema em que poucos estão no poder, em detrimento dos demais indivíduos e instituições consideradas inferiores dentro desse campo. Mas estes podem aceitar ou não a estrutura hierárquica instituída, e em consequência disso, reconhecerem a inferioridade, ou ainda tentar contestar ou subverter as estruturas de hierarquia que estão postas.

As questões políticas sempre influenciaram o ensino da Língua Portuguesa² desde a chegada dos portugueses ao Brasil, com contínuas disputas políticas no uso de uma língua coercitiva, com vistas a garantir o poder sobre os habitantes explorados pelos portugueses, impondo uma língua proveniente de outro país. Logo, as políticas linguísticas implementadas durante séculos corresponderam a diferentes interesses políticos e econômicos que foram se modificando no decorrer dos anos.

O exposto remete a Freire (1989), que considera a educação um recurso transformador que empodera, porque forma cidadãos críticos, capazes de exigir seus direitos com autonomia sem se deixar manipular, pois a educação por si só traz disputas de poder. Geralmente, isso ocorre quando um presidente começa ou dá andamento ao seu mandato no qual surgem discussões partidárias com ambição para angariar cargos. Nesse sentido, um ministério dos mais importantes, o Ministério da Educação, deveria ser gerido por um educador, o que nem sempre acontece. O que

² Língua Portuguesa: doravante LP.

revela interesses ideológicos, econômicos e outros que não educacionais por traz dessa pasta, que é uma das mais cobiçadas por receber recursos financeiros e humanos e por possuir visibilidade política. Essa pasta é a que mais tem impactos na sociedade, porque trabalha o currículo, a universidade, a formação, entre outros relacionados à educação em geral.

Nesse contexto, pensando em uma educação transformadora e empoderadora, ensinar uma língua, ou seja, a Língua Portuguesa, que é a língua oficial do Brasil, perpassa por empoderar o estudante, visto que ao se apoderar de um instrumento de comunicação, ele se empodera do país. Esse educando pode ser o brasileiro que vai se apropriar da língua padrão, mas também pode ser um estrangeiro, um surdo, um imigrante que não são nativos da Língua Portuguesa por ela ser a do país, que ao aprendê-la se empoderam.

Em relação a tais explicações, faz-se necessário um aprofundamento nas novas teorias que estão alterando as influências teórico-pedagógicas do papel do professor, bem como uma busca por revisões e atualizações das políticas educacionais e suas diretrizes para o ensino da leitura e para a formação de leitores, enfatizando o letramento como prática social.

Diante do exposto, surge o meu interesse em observar como o letramento é abordado nos documentos oficiais no Brasil e no Amazonas, tendo como instrumento de estudo os documentos norteadores da educação, com base no recorte lexical: leitura, letramento e formação de leitores. Por isso, proponho os seguintes questionamentos:

a) Qual é a concepção de língua e leitura que se depreende dos documentos oficiais?

b) Como são abordados a leitura, o letramento e a formação de leitores nas aulas de LP pelos documentos norteadores da educação no Brasil e, especificamente, no Amazonas?

c) Os documentos norteadores da educação no Amazonas seguem os documentos de nível federal?

A fim de obter respostas a esses questionamentos, o objetivo principal deste trabalho é analisar de que forma os documentos norteadores para a educação no Brasil e a educação estadual no Amazonas abordam a leitura, o letramento e a formação de leitores no ensino de LP.

Os objetivos específicos são: i) analisar as concepções de língua trazidas pelos documentos oficiais; ii) elaborar um histórico sobre o tratamento dado à leitura, ao letramento e à formação de leitores nos documentos oficiais; iii) comparar as abordagens feitas pelos documentos norteadores amazonenses com a proposta dos documentos nacionais.

Para tanto, enumero as seguintes hipóteses:

1) Historicamente, as políticas linguísticas costumam usar uma concepção de língua voltada para a alfabetização, usando uma leitura direcionada para a literatura, mas essa concepção foi modificada com o passar dos anos para um ensino de LP diferente, conforme as propostas e mudanças políticas em nível federal e estadual. Desse modo, na hipótese atual, a concepção de língua e leitura se voltam para os letramentos múltiplos que circulam na sociedade.

2) Em conformidade com a história, alguns dos documentos oficiais da educação abordam a questão da leitura, do letramento e da formação de leitores em nível federal e estadual.

3) Os documentos norteadores do Amazonas seguem o que preconizam os documentos maiores de nível federal.

No que se refere à sua relevância política, esta pesquisa pode apresentar elementos ou resultados que sirvam para acalorar discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura, do letramento e da formação de leitores na área de linguagem na Educação Básica, bem como trazer subsídios para apoiar os projetos alinhados à SEDUC, pelos quais esta pesquisa venha transitar.

Em relação à sua relevância social, esta pesquisa pode trazer contribuições significativas para a comunidade escolar da qual faço parte e, porventura, agregar também ao cotidiano do ensino docente o conhecimento de diretrizes que asseguram e trazem especificações para o trabalho de LP, tanto no âmbito nacional, como, e principalmente, no contexto do estado do Amazonas.

Esse trabalho tem como linha de pesquisa os estudos da linguagem e está inserido na área de concentração da Linguística Aplicada³ que não se restringe somente ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, mas possibilita a percepção de vários contextos nos quais a linguagem figura como elemento principal. Dada essa premissa, Moita Lopes ressalta que:

³ Linguística Aplicada: doravante LA.

[...] no Brasil, a pesquisa em Linguística Aplicada tem se espalhado para uma série de contextos diferentes de aula de LE; da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente (2006, p. 19).

Como se vê, a LA tem como objeto de estudo a linguagem em seu contexto social, investigando, de maneira interdisciplinar, aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna e/ou estrangeira, bem como a problemas existentes nesse campo observados em sala de aula.

Para dar sustentação à argumentação em torno das hipóteses propostas inicialmente, no capítulo dedicado à fundamentação teórica apresento o Estado da Arte, fazendo uma explanação introdutória para contextualizar os subcapítulos História da Leitura e Formação de Leitores, trazendo a concepção e diacronia da leitura; as Multiplicidades de Letramento, conceituando letramento e mostrando a existência de várias formas textuais que exercem influência sobre a leitura e Políticas Linguísticas, definindo e discorrendo como essas políticas e a concepção de leitura são abordadas nos documentos oficiais. Tudo isso complementado por estudos de pesquisadores da área LA, na qual se situa esta pesquisa.

No que concerne à estrutura desta dissertação, além dos capítulos de introdução e fundamentação teórica, apresento um capítulo sobre a metodologia adotada, destacando os seguintes eixos: abordagem, procedimentos técnicos, instrumentos para a coleta de dados e procedimentos de análise. Nesse capítulo busco alicerce em autores como Gil (2010) e Oliveira (2012), que tratam da pesquisa-ação, também chamados de métodos mistos (LAKATOS; MARCONI, 2017), além de utilizar as pesquisas bibliográficas impressas e telematizadas (GIL, 2010) com base em acervos presenciais e virtuais, e a pesquisa documental por meio de documentos oficiais concernentes ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil e no Amazonas (FONSECA, 2002), de natureza descritiva (BARROS; LEHFELD, 2007); (LAKATOS; MARCONI, 2017) e de Linguística Aplicada em Moita Lopes (2006), Rodrigues (2011).

Como base teórica, são considerados postulados sobre história da leitura e formação de leitores, autores como Chartier (1995); Abreu (2002); Lindoso (2004); Souza (2004); Manguel (2006); Failla (2016); Teixeira (2017), entre outros. As multiplicidades de letramento respaldadas por Kleiman (2002; 2003, 2005); Rojo

(2002); Soares (2003); Tfouni (2004); Lajolo (2005); Soares (2009); Lajolo (2011); Rojo (2012); Ribeiro (2016) e outros. As políticas linguísticas, fundamentadas por Baylon (1996); Faraco (2001); Zavaglia (2003); Calvet (2007); Rajagopalan (2013); Teixeira (2014 e 2017); Martiny (2019) e Heufemann (2019), entre outros. Na sequência, apresento e analiso os dados coletados, fazendo um recorte temporal do período de 2000 a 2020 (vinte anos), obtidos nos documentos norteadores, tendo como base o recorte lexical para as categorias leitura, letramento e formação de leitores.

Na Conclusão retomo algumas questões que me levaram a compreender que leitura, letramento e formação de leitor, por estarem estreitamente associados, caminham juntos, voltando-se, dessa forma, para o estudo das representações sociais que envolvem escrita, oralidade e leitura, incluindo o modo como o professor de Língua Portuguesa atua pedagogicamente para formar leitores.

Assim, o próximo capítulo constitui-se na fundamentação teórica que serve de suporte para analisar os dados encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o Estado da Arte e o referencial teórico que dá embasamento para a fase de análise, a ser efetuada mais adiante.

Com objetivo de organizar a apresentação do referencial teórico, em primeiro lugar faço um mapeamento do que vem sendo pesquisado sobre Leitura e Letramento. Em segundo momento, são abordados os pressupostos teóricos sobre a Leitura e Letramento no Brasil e História da Leitura e do leitor e em seguida apresento a Origem do Letramento e suas Práticas.

Na sequência, são apresentadas reflexões em torno dos conceitos sobre políticas linguísticas e sua relação com os documentos oficiais concernentes ao ensino de Língua Portuguesa.

1.1 A Leitura e o letramento no Brasil de 2010 a 2020: Estado da Arte

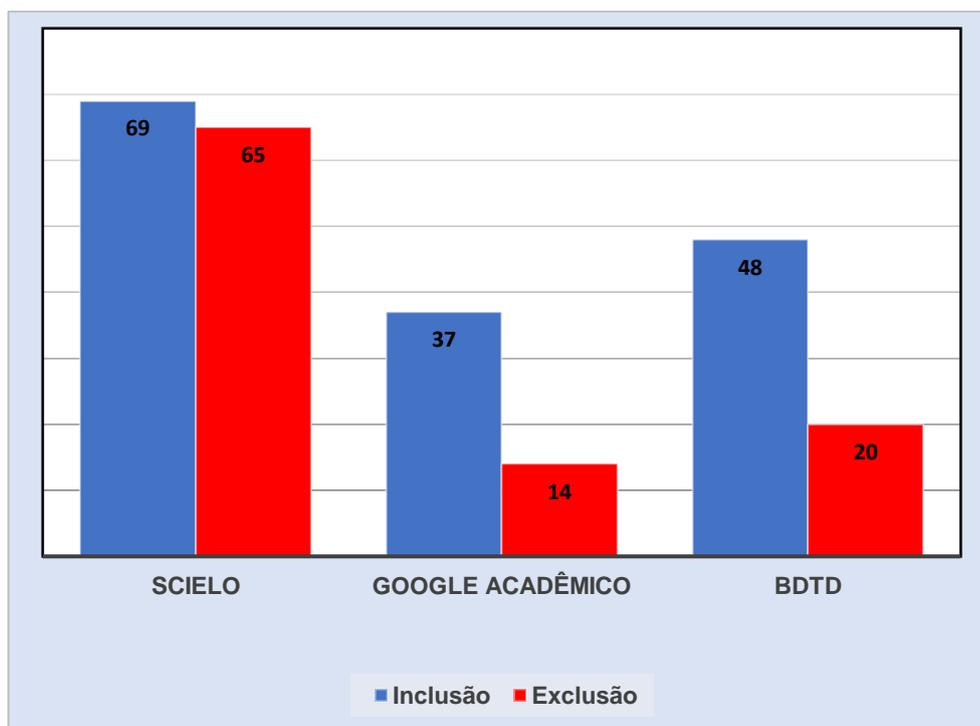
Nesta seção, apresento o Estado da Arte da leitura e do letramento com o propósito de informar o que vem sendo pesquisado nos meios acadêmicos com relação aos pontos que nortearam esta pesquisa. Por isso, fiz um inventário de pesquisas realizadas entre 2010 e 2020, produzidas sobre a leitura e o letramento e que dialogam com os documentos oficiais da educação no Brasil, com foco no ensino de Língua Portuguesa. Esses estudos foram encontrados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha desse período deu-se pela fase produtiva das políticas linguísticas brasileiras percebidas nos documentos oficiais que orientam a educação básica e o ensino da Língua Portuguesa. Aconteceram outras fases importantes antes do período delimitado, que serão mencionadas posteriormente na seção de políticas linguísticas, uma vez que serviram de base para a elaboração do documento mais atualizado que o Brasil possui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi publicada em 22 de dezembro de 2017.

Além disso, esse breve mapeamento teve como objetivo justificar a relevância da minha pesquisa para o meio científico, social, pedagógico e acadêmico e, de alguma, forma relacionar o Estado do Amazonas, trazendo ainda reflexões sobre os motivos que instigam realizar uma pesquisa dessa natureza, apresentando análises

breves, de modo a averiguar se existe pesquisa com esse foco realizada no Brasil e se há algum diferencial neste estudo que estou empreendendo. Para sistematização dos dados, cada informação foi lançada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Inclusão e exclusão de produções



Fonte: A autora (2020)

O gráfico 1 distribui as teses, dissertações e artigos sobre leitura e letramento publicadas entre 2010 e 2020 e que foram selecionados primeiramente para compor o Estado da Arte e, possivelmente, fundamentá-lo.

Desse modo, foram contemplados 69 estudos na base de dados Scielo; 37 na base de dados Google Acadêmico e 48 na BDTD. A seleção das publicações levou em conta os descritores leitura, letramento e documentos oficiais, relacionados com o ensino da Língua Portuguesa.

Entretanto, por critérios de inclusão e exclusão, sendo que os de inclusão foram selecionados os trabalhos que tratam dos três recortes lexicais: leitura, letramento e documentos oficiais brasileiros que abordam o ensino de Língua Portuguesa. Já para realizar a exclusão, foram descartados os estudos repetidos, pois há artigos que estão em mais de uma base de dados; trabalhos que tratam da língua estrangeira ou línguas em geral e pesquisas que não contemplam os três descritores, simultaneamente, bem

como aqueles que foram considerados fora do foco da pesquisa. A tabela 1 mostra a inclusão e exclusão em cada base de dados.

Tabela 1 – Primeira seleção de produções

Base	Total	Incluídos	Excluídos
SciELO	134	69	65
Google Acadêmico	51	37	14
BDTD	68	48	20

Fonte: A autora (2020)

Desse universo, foram encontrados 134 trabalhos na base de dados Scielo que tratam dos três recortes lexicais: leitura, letramento e documentos oficiais brasileiros que abordam o ensino de Língua Portuguesa, porém 65 foram excluídos por terem o foco em outras áreas do conhecimento, inclusive no ensino de línguas estrangeiras.

No que se refere à base de dados Google Acadêmico, foram encontrados 51, mas foram excluídos 14, porque alguns eram de outra área do conhecimento, outros eram repetidos ou tratavam do ensino de outro idioma.

Quanto aos estudos encontrados na BDTD, eles eram 68, mas alguns trabalhos saíam do foco da pesquisa, embora tivessem os descritores pesquisados. Por isso, foram incluídos 48 textos e excluídos 20 por repetição ou por não serem pertinentes a este estudo.

É importante destacar que esse foi um primeiro levantamento que posteriormente foi reduzido por uma análise que diminuiu o número de produções a serem consideradas para este trabalho acadêmico.

No entanto, penso que é importante mostrar esse inventário por ser importante saber que existem muitas pesquisas sobre leitura e letramento, mas poucas relacionadas aos documentos oficiais e, mesmo assim, investigaram questões não convergentes com meu objeto de pesquisa.

Ao ler os resumos e mais algumas informações que busquei nos textos para melhor entendimento do teor de cada publicação, pude detectar que existem vários focos acerca do letramento que fogem da abordagem da minha pesquisa, por essa razão, delimito ainda mais, diminuindo significativamente a quantidade de trabalhos que fazem parte desta pesquisa.

Dito isso, a primeira base de dados consultada foi a plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que possibilita o acesso a uma infinidade de periódicos e artigos científicos brasileiros. Nessa base, pude

encontrar vários trabalhos sobre a leitura e o letramento, que consideram os documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa

Abaixo, segue o quadro 1, em que foram sistematizados pontos importantes de cada um desses trabalhos.

Quadro 1 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados Scielo

Pontos Importantes e Referências
<p>Análise de matrizes dos descritores que compõem a matriz de avaliação relativas às práticas de leituras reais no Brasil, propondo a necessidade de se abordar o ato de ler nos aspectos multimodais e letramento digital.</p> <p>RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. Educação em Revista; 26(3); 317-334; 2010.</p>
<p>Letramento digital na formação de professores, com confronto de novas práticas de leitura propiciadas pelo uso de computador e da internet.</p> <p>FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educação em Revista; 26(3); 335-352; 2010.</p>
<p>As complexas inter-relações entre hipertexto, letramento e mudanças na educação</p> <p>SNYDER, Llana. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Educação em Revista; 26(3); 255-281; 2010.</p>
<p>Investigação e comparação do desempenho em letramento os dois primeiros anos de Ensino Fundamental.</p> <p>CÁRNIO, Maria Silvia; PEREIRA, Marília Barbieri; ALVES, Débora Cristina; ANDRADE, Rosângela Viana. - Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública - Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; 16(1); 1-8; 2011.</p>
<p>Extensão do letramento escolar para além da escola como uma das principais questões de discussão no Brasil.</p> <p>CHAGURI, Jonathas de Paula; JUNG, Neiva Maria. - Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais - Educação e Pesquisa; 39(4); 927-942; 2012.</p>
<p>Contribuições do dialogismo bakhtiniano para conceituar a leitura e a escrita e análise de práticas de letramento.</p> <p>ORLANDO, Virginia. A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso; 8 (1); 190-204; 2013.</p>
<p>Práticas de leitura e escrita de estudantes de um 2º ano do Ensino Médio e como essas práticas circulam nas aulas de Língua Portuguesa.</p> <p>TASSONI, Elvira Cristina Martins; RIBEIRO, Roberta Soares. As práticas de leitura e escrita de alunos de um 2º ano do ensino médio. Linguagem em (Dis)curso; 13(1); 157-186; 2013.</p>

Continua

Pontos Importantes e Referências	Continuação
Retrospectiva de estudos sobre o letramento em uma visão transdisciplinar. TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada ; 29(1); 29-58; 2013.	
Exame entre letramento e contemporaneidade, discutindo o letramento escolar e sua relação com outras instituições, bem como a discussão das funções e práticas de letramento digital e textos multimodais, multiletramentos, das culturas impressa e digital, tendo o professor como agente de letramento do mundo contemporâneo. KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade - Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso ; 9(2); 72-91; 2014.	
Pesquisa das relações estabelecidas entre leitura e escrita, alfabetização científica e letramento científico. SUISSO, Carolina; GALIETA, Tatiana. - Relações entre leitura, escrita e alfabetização/letramento científico: um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais da área de ensino de ciências - Ciência & Educação (Bauru); 21(4); 991-1009; 2015.	
Preocupações pedagógicas com a formação de leitor, literatura dos anos iniciais no Ensino Fundamental. SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário - Educar em Revista ; 34(72); 95-109; 2018.	
Caracterização de um evento de letramento multimodal, mostrando o esforço dos participantes em leituras digitais, em outras palavras, fora do papel impresso. KANITZ, Andréia; LUZ, Raquel Leão. Letramento multimodal e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação - Revista Brasileira de Linguística Aplicada ; 19(3); 603-633; 2019.	

Fonte: A autora (2020)

Esse levantamento permitiu perceber que há produções voltadas para a leitura e o letramento em geral, letramento digital, multimodal, formação de professores para trabalhar na perspectiva do letramento. No entanto, uma parte desses trabalhos não usam, simultaneamente, os descritores escolhidos para compor os recortes lexicais. Apesar disso, são artigos que podem embasar e contextualizar meu o objeto de pesquisa.

O segundo levantamento de produções sobre a leitura e o letramento foi na base de dados Google Acadêmico, na qual se pode encontrar pesquisa de várias modalidades, sejam elas vídeos, textos de vários gêneros. Contudo, a pesquisa em questão consultou artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, configurados na forma textual.

De maneira simplificada, o quadro 2 traz as produções selecionadas na Base de dados Google Acadêmico, com vistas a compor o Estado da Arte.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados Google

Pontos Importantes e Referências
<p>O artigo trata das novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, usando referências da teoria crítica e freiriana na perspectiva do letramento, mostrando que houve um processo de contextualização em relação aos documentos norteadores da formação de educadores para a Educação Básica.</p> <p>ROSSO, <i>et al.</i> Novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010</p>
<p>A demanda da linguagem escrita se encontra em todas as áreas da vida social e não se limita somente ao contexto brasileiro, mas também mundial, visando o domínio de diversas capacidades de linguagem, principalmente na leitura e escrita, indo além da decodificação como condições para o efetivo exercício da cidadania.</p> <p>Barros, C. G.; Sousa, Otília; Carvalho, C. Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, 2012.</p>
<p>O artigo analisa a concepção de letramento vista pelos professores nas séries iniciais, em uma concepção de linguagem como código/instrumento e representação da fala.</p> <p>BERBERIAN, Ana Paula <i>et al.</i> Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. Rev. CEFAC. nov-dez; 15(6):1635-1642, 2013.</p>
<p>A pesquisa é voltada para a leitura e a multimodalidade propostas nos documentos oficiais Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, trazendo os conceitos de letramento, multiletramento e multimodalidade.</p> <p>OLIVEIRA, Derli Machado. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. Anais do Vi Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade. UFS, Itabaiana. 28 a 30 de novembro de 2013.</p>
<p>O trabalho discorre sobre o discurso de professoras sobre o letramento no processo de ensino-aprendizagem e teorização do conceito nos em alguns documentos oficiais.</p> <p>SILVA Eliseu Alves da; CABRAL, Sara Regina Scotta. Monoglossia e nominalização no discurso de professoras sobre letramento. Textura, n.31, maio/ago.2014.</p>
<p>Letramento digital como capacidade de lidar com as tecnologias e mídias digitais, levando em conta as habilidades para construir sentido nos textos multimodais.</p> <p>ALMEIDA Rayana Alves de. Letramento digital no ensino médio: explorando as tecnologias em sala de aula. UEADSL, 2015.</p>
<p>O texto literário para a formação de leitores críticos, mostrando que o conceito de letramento vem sendo repensados pelos teóricos da educação.</p> <p>BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SOUZA, Anderson Ibsen Lopes de. Do letramento literário à formação do aluno-autor. Ver. Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. 3, p. 265-282, set./dez. 2015 2015).</p>
<p>Continua</p>

Pontos Importantes e Referências	Continuação
Letramento nas práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental.	
FLECK, Gilmei Francisco; ZUCKI, Renata. Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Grau Zero. Revista de Crítica Cultural , v. 3, n. 2, 2015.	
A pesquisa verifica a relação entre as práticas de leitura e letramento com base nos gêneros textuais, desenvolvidos no Ensino Médio nos pressupostos dos parâmetros curriculares de Língua Portuguesa, com reflexão sobre os conhecimentos a serem ensinados.	
SILVA, Elaine Cristine Fernandes da. Projeto de letramento na sala de aula: uma experiência com leitura de gêneros textuais . São Paulo: PUC-SP, 2015). Tese de doutorado	
Visão do letramento sob o ponto de vista de professores na formação leitora docente.	
FALCÃO, Rosana Fernandes. A leitura provocando perguntas, ampliando respostas: visões docentes sobre as implicações do pró-letramento na sua formação. GT8 – Espaços Educativos, Currículo e Formação Docente (Saberes e Práticas) , 2016.	
A pesquisa buscou compreender a postura pedagógica do professor alfabetizador, descrevendo suas práticas associadas às orientações sobre leitura e escrita na alfabetização conforme os pressupostos do letramento.	
RAMOS, Iduméa de Souza; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática? Revista Práticas de Linguagem . v.7, n. 3, 2019.	
Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma análise a respeito que ultrapassam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Nova Base Nacional.	
LANZANOVA, Luciane Sippert; SIPPERT, Alex; RIOS, Francine Heiden. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. Ver. Intersaberes , v. 15, n. 35, 2020.	
Estudo sobre o letramento científico e práticas na Educação Básica, mostrando seu potencial interdisciplinar para estimular a iniciação científica na escola.	
SILVA, Jonathan Zotti da. Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica . Porto Alegre: UFRGS, 2020. Dissertação de mestrado	

Fonte: A autora (2020)

Ao ler o resumo e buscar nos textos divergências e convergências com meu objeto de pesquisa pude verificar que essas produções, no que diz respeito aos documentos oficiais, somente são utilizadas para fundamentar ou respaldar o assunto tratado, sem a preocupação com as políticas linguísticas e não fazem recortes para analisar à luz dos teóricos que abordam leitura e letramento.

Essa divergência mostra que minha pesquisa é inovadora, uma vez que olha para os documentos oficiais, buscando entender as políticas que estão por trás das

orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa. São produções que convergem ao discorrer sobre a leitura e o letramento, assunto base desta pesquisa.

A BDTD constitui-se um banco de teses e dissertações integrado às instituições de ensino e pesquisa brasileiras que estimulam o registro e a publicação das produções nos meios digitais. Quando se pesquisa um assunto, aparece uma série de universidades que possuem trabalhos referentes à temática. Por essa razão, trata-se de uma base muito importante para os pesquisadores consultarem o que está sendo investigado sobre seu objeto de pesquisa.

O quadro 3 exhibe as dissertações e teses relevantes para verificar o que está sendo publicado nas universidades brasileiras.

Quadro 3 – Pesquisas sobre a temática baseadas na base de dados BDTD

Pontos Importantes e Referências
<p>A pesquisa usa três documentos direcionados para as políticas públicas do Ensino Médio e três manuais do professor de livro didático de Língua Portuguesa desse nível de ensino para analisar o trabalho de leitura como processo de interação.</p> <p>DUARTE, Sônia Maria Xavier. Que leitor se pretende formar no ensino médio? Recife: UFPE, 2010). Dissertação de mestrado.</p>
<p>Estudo sobre os usos sociais da língua em documentos oficiais sobre alfabetização e letramento.</p> <p>GONÇALVES, Fernanda Cargnin. Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Florianópolis: UFSC, 2011). Dissertação de mestrado.</p>
<p>A leitura e a escrita são tratadas na perspectiva do letramento.</p> <p>COSTA, Juliana de Almeida. Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do programa de educação: um olhar sobre a ação docente. Salvador: UFBA, 2012. Dissertação de mestrado.</p>
<p>Concepções docentes sobre práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em documentos oficiais referentes à Educação Básica brasileira.</p> <p>DIAS, Sabatha Catoia. O ato de ler e a sala de atual: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura. Florianópolis: UFSC, 2012. Dissertação de mestrado.</p>
<p>Práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo o letramento digital a partir da aplicação de documentos oficiais.</p> <p>LIMA, Ana Maria Pereira. Práticas de letramento e inclusão digital na aula de língua português. Fortaleza: UFC, 2013. Tese de doutorado.</p>

Continua

Continuação
<p>Concepções de literatura e letramento literário nas documentações oficiais no Ensino Médio.</p> <p>TEIXEIRA, Lucas Leal. Letramento literário e documentos oficiais: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado. Diamantina: UFVJM, 2018. Dissertação de mestrado.</p>
<p>O ensino da leitura de textos literários como parte do letramento que dá direito ao estudante ao acesso aos gêneros e a estratégias de competências linguísticas.</p> <p>AMORIM, Aline Matos de. Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental. Fortaleza: UFC, 2018.</p>
<p>Práticas de letramento e cidadania voltados para a cor local e a identidade dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar, fundamentados em documentos oficiais norteadores da educação brasileira.</p> <p>RIBEIRO, Anne Alessandra Cruz. Ensino de leitura para o letramento e a cidadania: a reportagem audiovisual no livro didático. Itabaiana: UFS 2019. Dissertação de mestrado.</p>
<p>Projeto de leitura literária para o caminho do letramento por meio da literatura confessional, discutindo o lugar da leitura nos documentos oficiais, nos anos finais do Ensino Fundamental.</p> <p>GARCIA, Helen Roratto. Projetos de leitura literária para os anos finais do ensino fundamental: um caminho de letramento literário através da literatura confessional. Bagé: UNIPAMPA, 2019). Dissertação de mestrado</p>

Fonte: A autora (2020)

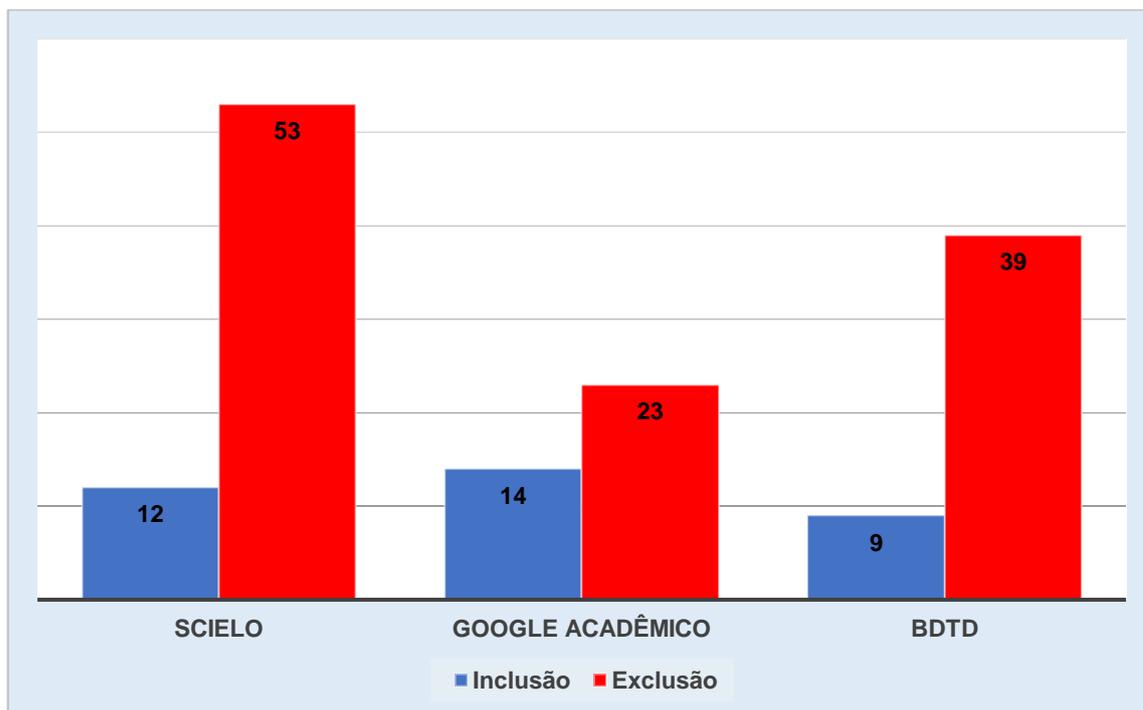
A BDTD contribuiu muito para saber o que está sendo pesquisado sobre a leitura e letramento. É importante dizer que antes de refinar a busca, percebi que várias áreas do conhecimento, embora em pequena quantidade, têm tratado da leitura e do letramento, principalmente nas áreas de história, matemática, língua estrangeira, química, biologia, entre outros. Todavia, a maior parte é voltada para o ensino de Língua Portuguesa, acredito que isso acontece, porque leitura e letramento são termos incorporados à língua.

Além disso, as produções encontradas se aproximam do tratamento que realizei sobre a leitura e o letramento nos documentos oficiais, embora minha pesquisa tenha focalizado esses descritores atrelados às políticas linguísticas que regulamentam ou orientam o ensino do português, e as demais, tratam de modos diferentes.

Portanto, o diferencial da minha pesquisa está no tratamento realizado entre os documentos oficiais, leitura e letramento, que conferem a associação das políticas linguísticas com o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e no estado do Amazonas.

Para visualizar a quantidade de publicações selecionadas para a realização da pesquisa, apresento o gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantidade de produções utilizadas



Fonte: A autora (2020)

Tabela 2 – Quantidade de produções incluídas

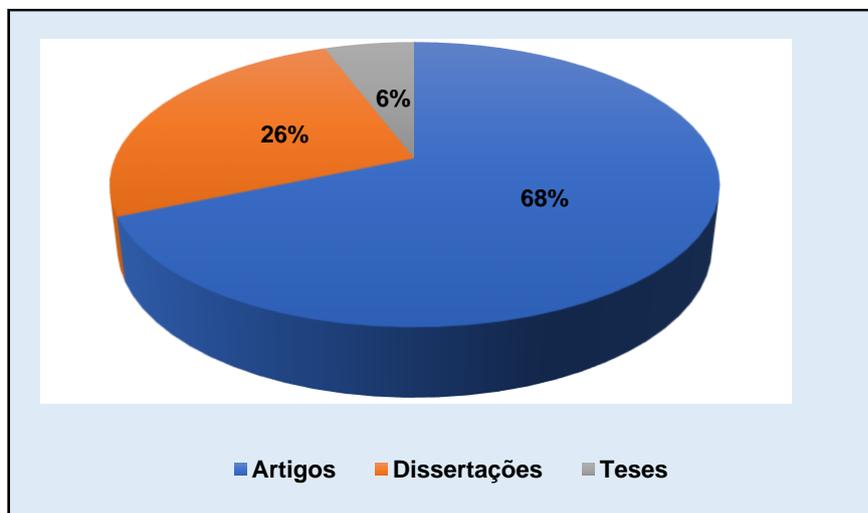
Base	Teses	Dissertações	Artigos
SCIELO	0	0	12
Google Acadêmico	1	1	12
BDTD	1	8	0

Fonte: A autora (2020)

Na base de dados SCIELO não havia nenhuma tese ou dissertação com os descritores procurados e na BDTD não foram encontrados artigos.

O gráfico que se segue apresenta a percentagem por tipo de produção, que foi utilizada para compor o estado da arte.

Gráfico 3 – Tipos de produções consideradas



Fonte: A autora (2020)

Vale ressaltar, que o gráfico 2 exibe a quantidade de publicações que foram selecionadas para fazer parte dessa investigação que realizei, e o gráfico 3 mostra a percentagem por tipos de produção que fizeram parte do Estado da Arte.

Ao final do levantamento percebi que a díade leitura e letramento foi tratada nas pesquisas em geral e nos trabalhos selecionados para:

- (i) Conceituar língua, texto, leitura, letramento e gênero textual;
- (ii) Fundamentar o ensino da leitura e do letramento;
- (iii) Discorrer sobre letramento digital, multimodal, hipertexto no contexto escolar;
- (iv) Abordar as concepções de leitura como decodificação e com letramento;
- (v) Promover diálogo entre autor e leitor.

No que diz respeito aos documentos oficiais, eles foram usados nas produções para:

- (i) Respalidar os programas referentes à leitura e o letramento;
- (ii) Fundamentar pesquisas;
- (iii) Tratar do ensino da língua portuguesa.

O exposto me autoriza a dizer que meu objeto de estudo possui um diferencial em relação às produções levantadas, porque busco trabalhar por categorias lexicais

extraídas dos documentos oficiais, em nível nacional e estadual, referentes ao ensino de Língua Portuguesa.

Após esse mapeamento, realizo a fundamentação teórica, começando pela seção História sobre a Leitura e Leitor.

1.2 História sobre a leitura e sobre o leitor

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - a (então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

Martins (2017, p.17)

Nesta seção apresento a definição de leitura, uma breve história da leitura, história e formação de leitor, respectivamente, com vistas a fundamentar a pesquisa que segue preceitos dos estudos realizados na área de Linguística Aplicada.

1.2.1 Definindo e contextualizando leitura

Nesta subseção trago a concepção de leitura na voz de alguns pesquisadores que fundamentam este trabalho. Existem várias abordagens sobre leitura, porque se trata de um processo abrangente de compreensão, com o envolvimento de componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, históricos, políticos e sociais em uma dimensão cognitivo-sociológica (MARTINS, 2017).

Cagliari (2010) define a leitura como sendo a extensão na vida das pessoas, em virtude de que a maioria dos conhecimentos construídos acontecem dentro e fora da escola, pois a leitura é uma herança mais valiosa que qualquer diploma, uma vez que adquirida, passa a ser uma habilidade que capacita a pessoa a buscar conhecimentos nos textos escritos que estão à disposição da sociedade e que acabam por capacitar o leitor a discutir oralmente e por escrito. A leitura é uma atividade fundamental, porque ela abre caminho para muitos outros saberes que podem ser mediados pelo professor e pelo próprio leitor ao longo de sua vida.

Nessa perspectiva, Lindoso (2004, p. 223), escritor amazonense, afirma que as habilidades reais de ler e escrever permitem a aquisição de habilidades múltiplas para que o leitor seja uma pessoa esclarecida, crítica e reflexiva, ciente de seus direitos e

deveres, percebendo políticas e comportamentos que precisam ser considerados e que não podem ser tratados de forma isolada.

Failla (2016) afirma que o conhecimento traz liberdade e a possibilidade de se construir uma sociedade melhor, mas o conhecimento acontece por meio da habilidade leitora que favorece o trânsito pelas várias áreas do saber. Por essa razão, faz-se necessário construir um país leitor.

Essas ideias permitem compreender que é importante formar leitores críticos e esclarecidos para que sejam capazes de perceber seus direitos e deveres e, assim, exercerem a cidadania. Por essa razão, o acesso à leitura é muito importante, pois quem lê mais é informado e atualizado. Sabe-se que a leitura ocupa um espaço importantíssimo não só no ensino da Língua Portuguesa, mas também no de todas as disciplinas que têm como finalidade a transmissão de cultura e de valores. O ato de ler é um processo de descoberta, pois leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. De forma geral a leitura gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, estimulando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor.

O próximo tópico trata das concepções de leitura depreendidas dos autores que abordam o assunto.

1.2.1.1 Concepções de leitura

Koch e Elias (2013) afirmam que estudiosos da Linguística, Psicologia e Pedagogia buscaram concepções de leitura em estudos, com vistas a definir o que é ler e como desenvolver a compreensão leitora e quais estratégias linguísticas e operações cognitivas e metacognitivas são ativadas para a construção dos possíveis sentidos que possa ter um texto. Essas autoras conseguiram encontrar nesses estudos três concepções de leitura que determinam a postura do leitor com relação ao texto.

Kato (1985), citada por Teixeira (2017), apresenta três concepções básicas de leitura que são apresentados juntamente com as definições de Koch e Elias (2013), bem como as de Teixeira (2017).

De acordo com Koch e Elias (2013), a primeira concepção de leitura entende a língua como código, como estrutura, sendo um mero instrumento de comunicação. O texto é o produto da codificação proveniente de um emissor para ser codificado por

um leitor ou ouvinte, desde que este tenha conhecimento sobre o código usado. Nesse entendimento, a leitura exige que o leitor tenha foco na linearidade do texto.

Entretanto, para Kato (1985), citada por Teixeira (2017), a primeira concepção de leitura se calca na visão estruturalista e mecanicista da linguagem, denominada ascendente, na qual o leitor retira o sentido suposto; configurando, desse modo, o texto como o principal eixo do processo de leitura. Considera o texto um objeto único de existência própria e depende da forma, diretamente, em um sentido por si só, sem considerar o enunciador ou a situação enunciada, tendo apenas a função de transmitir informações. Para Koch e Elias (2013), essa assertiva das autoras não considera os conhecimentos prévios do leitor, nem permite que ele faça inferências, uma vez que o texto revela tudo. Já para Kato (1985), citada por Teixeira (2017), o texto é o principal objeto de leitura e o foco é o texto para o qual o leitor se volta.

Nessa perspectiva, há privilégio do código, com o domínio da decifração. A primeira concepção usa práticas rígidas que associam sons e grafemas, grafia, gramática, estruturas linguísticas. O problema não é ensinar gramática, mas ensinar a língua somente pela gramática e ver a leitura como decodificação.

A segunda concepção de leitura entende a língua como representação do pensamento e do conhecimento do autor do texto, visto como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9). Assim, o texto é concebido como resultado do processo mental e espelho das ideias de seu emissor, compreendendo que o leitor possui uma posição passiva, com a responsabilidade de apreender as ideias e intenções que ele pode encontrar explicitamente ou ter que inferir sobre o texto lido. Nessa visão de leitura, o autor é o foco e o sentido do texto se centra nele. O autor do texto possui mais importância, pois o texto representa seu modo de pensar e seu conhecimento.

Contudo, conforme Kato (1985), citada por Teixeira (2017), a segunda concepção se embasa na psicologia cognitivista, denominada descendente, calcada no leitor e não no texto. Dessa maneira, para esse leitor o texto possui um sentido pré-estabelecido por ele próprio para ser confirmado ou não após sua leitura. Nesse caso, o texto é apenas um instrumento de confirmação de suposições.

Nesse tocante, o mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, dependendo das estratégias, experiências, conhecimentos e recursos próprios do leitor. A capacidade de ação muda com a situação, que tem consequência nas reflexões sobre a vida escolar de leitura. A compreensão da leitura ocorre “(...) em função da tendência

à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica” (KLEIMAN, 2005, p. 32).

Martins (2017), ao tratar da leitura sobre o gênero *memórias*, traz para o presente algumas práticas de letramento internalizadas, relacionadas em contextos que marcaram as trajetórias na formação do leitor e que se constituem como reminiscências de apropriação de situações de leitura que ficaram em sua memória, resultando em experiências que influenciam suas práticas de leituras ao longo de sua vida. Isso significa que ao se deparar com um tema, vem à memória do leitor a maneira como ele lidou com o mesmo, ou seja, se igual ou semelhante a outras ocasiões de suas práticas de leitura.

A leitura é parte integrante da interação verbal escrita, uma vez que para que ela se realize, o leitor participa de modo cooperativo, interpretando e reconstruindo sentidos em torno das intenções do autor (ANTUNES, 2003).

Essa concepção é subjetivista e realista, na qual a língua não está na gramática, nem no dicionário, mas na cabeça de alguém. É a língua dos escritores de prestígio como Shakespeare e Machado de Assis, por exemplo. É um ponto de vista baseado em modelos. Como a primeira concepção, esta marca uma leitura aprisionada na escola que acaba por aprisionar os estudantes na escrita do papel no preto e branco. Essas percepções sobre a linguagem não consideram o uso flexível da língua, tornando-a quase matematizada, posto que é rígida.

Por fim, a terceira concepção leva em conta que a língua é uma interação autor-texto-leitor. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Esse fundamento considera os contextos sociocognitivos do autor e do leitor. Portanto, a leitura é compreendida como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2013, p.11). Essa atividade movimenta diversos saberes linguísticos e extralinguísticos.

Nessa perspectiva, a compreensão textual depende da ativação de uma variedade de estratégias sociocognitivas relacionadas aos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Koch e Elias (2013) defendem a terceira concepção, porque elas consideram a leitura como espaço de interação entre sujeitos, no caso, o leitor e o autor do texto, colocando o leitor em uma posição ativa, que pode utilizar estratégias linguísticas e operações sociocognitivas e construir sentidos, que vai ao encontro da teoria de texto

bakhtiniana, na qual as formas definidas das palavras se voltam para determinado aspecto real que constituem um elo a formas definidas da realidade e que permitem interpretar as práticas sociais da linguagem. Desse modo:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mas efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2003, p. 42).

Consoante a isso, a leitura traz registros de modos de pensar que se somam às vivências que o leitor tem com o texto escrito, abrindo caminhos para a consolidação de ideologias que circulam na sociedade e que, pragmaticamente, podem causar transformações sociais.

Também no tocante à terceira concepção, Kato (1985), citada por Teixeira (2017), denominam-na interacionista, afirmando que ela possui uma visão que integra as concepções anteriores, com movimentos ascendentes e descendentes para ocorrer a produção de sentido. De acordo com essa ideia nova, parte-se de um banco de dados armazenados na memória do leitor, provenientes de seus conhecimentos linguístico, discursivo e enciclopédico, em que o mesmo se vê diante de informações que o autor deixa no texto, que são as pistas ou pegadas de leitura para a produção de sentido. Nesse caso, leitor e texto fazem parte integrante do eixo básico do processo de leitura. Essa perspectiva leva em conta marcas encontradas no texto e surge um personagem novo nesse processo: o autor, o enunciador, quem produziu a mensagem. Ainda com todo o processo interacionista, o sentido ainda é limitado pelo texto, por este impedir a realização de leituras inéditas, com base em estrapolação do universo textual.

Conforme Teixeira (2017), esse processo pode ser complementado pela visão discursiva da linguagem da Análise do Discurso. Com essa complementação, a nova concepção de linguagem pode ser denominada discursiva, de leitura enunciativa. Partindo dessa visão, o eixo da leitura passa a ser o próprio processo enunciativo, que troca informações inter e intratextuais entre os enunciadores e suas imagens, projetadas entre si, entre discursos e textos que se entrecruzam ao longo do processo,

levando em conta, de maneira igual, os papéis de variadas instâncias que estão envolvidas no processo.

Segundo Rojo (2002), ler um texto é relacioná-lo a outros já conhecidos e, a partir deles, fazer réplicas ou dar respostas a alguma indagação, fazendo analogias a outros temas ou conteúdos associados, trata-se da intertextualidade. Se o texto se resulta em paródias, ironias, citações, é o que se denomina interdiscursividade, na qual parece que um texto dialoga com o outro.

Analogamente, Santos (2016) afirma que a leitura é um dos principais recursos para conduzir a outras situações didáticas na sala de aula. Ela dá condições ao leitor de enriquecer suas práticas discursivas, pois de um lado há o texto e, de outro, várias possibilidades de recriação da oralidade, tendo em vista que a leitura é um espaço textual discursivo. Dessa forma, pode-se partir da leitura para a fala para enriquecer as discussões, para construir um círculo no qual os leitores podem expor vivências pessoais com o impulso que sua leitura pode causar.

Nesse sentido, essa concepção de leitura é discursiva, porque existe uma visão de leitura que se embasa na análise do discurso e dialogam com o autor e o leitor. O primeiro é o enunciador, sendo quem produziu o enunciado, a mensagem; o segundo é o receptor, quem a recebe. Nesse processo, há uma interação entre ambos, pois um quis dizer algo que o outro interpretou, o que levou a denominar a leitura como discursiva ou enunciativa (TEIXEIRA, 2017). A concepção de língua como prática discursiva é o resultado de uma concepção da língua dialógica, constituindo-se um objeto de relações interacionais.

A construção de sentidos se realiza a partir dos conhecimentos prévios, por isso se entende que a experiência anterior favorece o processo de leitura no universo textual. Teixeira (2017), interpretando Jouve (2012), que considera que o leitor precisa saber o mínimo para acompanhar uma leitura, afirma o seguinte:

Ao apresentar a leitura como processo de antecipação, de estruturação e de interpretação de signos, deixa implícita a necessidade de haver conhecimentos prévios no tocante à língua em si e ao sistema de signos que, orientados por regras estruturais e discursivas, permitem que o texto exista fisicamente. Se o leitor não compartilhar do mesmo sistema linguístico verificado no texto, será praticamente impossível a construção de qualquer sentido, o que acarretará a ausência do processo de interpretação, ausência da leitura. Dessa forma, ficam claras a necessidade e a relevância do uso do conhecimento linguístico pré-existente para o processo de leitura (TEIXEIRA, 2017, p. 44).

O autor prossegue afirmando que a construção do sentido e da interpretação no processo de leitura dependem diretamente dos conhecimentos linguístico, discursivo e de mundo, reforçando a importância dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento da leitura. É preciso valorizar o conhecimento empírico do aluno-leitor para que ele consiga autonomia discursiva. Isso significa considerar aquilo que o educando já conhece sobre a língua, conhecimento de mundo, linguístico e discursivo e que ele já traz consigo quando tem acesso à escola.

Segundo variados estudos linguísticos, sabe-se que cada indivíduo, inserido em um grupo social, em um momento histórico, dos quais sofre constante influência, armazena suas experiências em sua memória, a qual funciona na maioria das vezes inconsciente, sempre que se comunica, que entra em contato com os outros enunciadore, reais ou imaginários, construídos ou não, em um processo discursivo (TEIXEIRA, 2017, p. 49).

No processo discursivo, há uma interação de significados que promovem inferência, hipóteses, antecipação de fatos, de enunciados e interrelação de textos variados ao se deparar com situações inesperadas.

Em suma, a concepção de leitura para esses autores envolve autor, leitor e texto, em um processo de interação e esses autores assumem a terceira concepção. Para Koch e Elias (2013), a leitura é espaço de interação entre aqueles que compõem a leitura, o leitor e o autor do texto, tendo o leitor uma posição ativa, fazendo uso de estratégias linguísticas e operações sociocognitivas na construção de sentidos. Para Teixeira (2017), a concepção de leitura possui um caráter interativo e discursivo, ancorado na Análise do Discurso, em um processo em que o autor é o enunciadore, o texto o enunciado e no entrecruzamento de discursos e textos, o leitor encontra pistas para produzir sentido.

Nesse particular, Teixeira (2017) considera que a concepção de leitura discursiva é de complementação e constitui-se uma atividade de produção de sentido, tendo o leitor um papel ativo por este transitar entre o enunciado e o enunciadore nas práticas discursivas de leitura, uma vez que há um diálogo entre leitor e autor, por meio da enunciação.

Entendo que a concepção de leitura discursiva deveria ser praticada na escola, pois devido ao seu caráter de prática social da língua, possibilita a interação entre os aprendizes e o professor e a relação destes no mundo, uma vez que a sociedade possui múltiplas vozes. Assim, torna-se possível a participação e produção crítica dos envolvidos.

1.2.1.2 A Leitura de mundo

No que tange a esse assunto, Munhoz e Zanella (2008) afirmam que o advento da linguagem, ao longo da história, constitui uma atividade caracteristicamente humana que possibilita a leitura de mundo, trazendo conhecimentos do passado que interferem no presente e no futuro, por meio de narrativas orais ou escritas, facilita o acesso às memórias dos acontecimentos e modos de viver, o que possibilita a entrada para um mundo imaginário que amplia experiências e recria o que não se vê.

Para o teórico Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa que aprender a ler e a escrever, a alfabetização em si, é precedido por aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, em uma dinâmica entre a linguagem e a realidade.

Nesse tocante, para Chartier (1995) a prática de leitura pode ser mediada pelas experiências dos indivíduos dentro do meio onde eles estão inseridos, podendo ser as vivências nos percursos de letramento que promovem o acesso a uma leitura que permite que ele realize sua leitura de mundo.

Nesse sentido, a formação de um leitor requer vivências práticas variadas de leitura e escrita que habilite o indivíduo a compreender o que lê, entenda a leitura como uma prática social que necessita de um conjunto de atividades, envolvendo a língua escrita, para alcançar um determinado objetivo em uma determinada situação social.

Para Brandão e Micheletti (1997), a ação de ler é ampla e complexa, uma vez que requer compreensão do mundo, partindo de aspectos específicos do ser humano, com a capacidade de interagir com o outro por meio de palavras que são expostas a um contexto. Por isso, a interação entre leitor e texto ocorre desde o início do texto. Segundo Vóvio (2008), nessa interação entram as práticas culturais de leitura, que mesmo com conflitos e lutas sociais, influenciam a produção de sentido.

Conforme Souza *et al* (2004), a concepção de leitura é a percepção dos significados em conjunto com fatores pessoais que levam em conta o contexto temporal e espacial, associado às circunstâncias. Nessa perspectiva, a leitura é a interpretação e compreensão pessoal da realidade.

No entanto, Kleiman (2002) afirma que existe uma prática de leitura empobrecida que vê a leitura como uma atividade de decodificação que não altera a visão de mundo do educando. Nessa concepção, a leitura é automática no sentido de

identificar e parear termos do texto com palavras iguais, compondo um exercício para o aluno escrever um comentário no qual o estudante responde questões cujas alternativas podem ser encontradas em trechos do texto e ele as responde do mesmo modo que está escrito, ou seja, seu trabalho é somente copiar.

Conforme Cosson (2006), existem três maneiras de se compreender a leitura pensada como um processo linear. A primeira é realizar uma antecipação do que requer do leitor várias operações antes de ler o texto. É preciso perceber alguns elementos que o compõem, pois não se lê um poema ou uma receita culinária da mesma forma que se lê outros gêneros textuais. A segunda maneira de se realizar uma leitura é a decifração por meio das letras e palavras. Quanto maior for a familiaridade e o domínio delas, mais fácil decifrá-las, e a leitura flui conforme a maturidade do leitor, pois quando ele não entende uma palavra no texto todo, ele consegue recuperar o significado por meio do contexto. Finalmente, a terceira forma é a interpretação, que é usada como sinônimo de leitura, ela se restringe quando o leitor processa o texto, pois ele faz inferências, mesclando as palavras com seu conhecimento de mundo.

O texto tratado em determinados contextos permite a construção de relações de sentido, uma vez que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

Dito isso, a construção de sentido na leitura tem relação com conhecimentos prévios, inferências, intertextualidade e coerência textual, fazendo com que o leitor consiga discutir oralmente o assunto contido no texto, aliando-o à realidade vivenciada no seu dia a dia.

Interpretar uma leitura depende muito do modo de ler e do conhecimento do leitor, bem como de sua atenção aos elementos linguísticos do enunciado, acrescido do conhecimento de mundo e mesmo de outros conhecimentos, para que ele obtenha uma leitura transparente, isto é, uma leitura clara.

1.2.1.3 Leitura como prática social

De acordo com Rojo (2002), o ato de ler vem sendo pesquisado nos últimos 50 anos com relação a outras capacidades que envolvem a leitura. Estas são de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento; lógicas, interação social, entre outras. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma decodificação ou transposição de códigos escritos para orais, mas sim, uma ação cognitiva, de compreensão, que demanda conhecimento de mundo, de práticas sociais e linguísticas que ultrapassam os fonemas.

Primeiramente, considerou-se a compreensão do texto, de seu conteúdo ou pressuposto. Ao extrair informações do texto surgiram estratégias cognitivas e metacognitivas da parte do leitor. Depois, a leitura foi considerada um ato de interação entre leitor e autor. Além disso, o texto trazia pistas da intencionalidade e do sentido que o autor quis atribuir a ele. Em termos de leitura, o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor, em uma parceria interacional para captar intenções e sentidos, com o uso das regras sociais.

A leitura é o resultado de uma série de convenções que a comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2006, p. 40).

Nessa perspectiva do autor, a leitura vai além da tarefa de ler, ou seja, é uma ação complexa e contínua tanto no cotidiano escolar quanto fora dele, no sentido de complementar, uma vez que o tempo de leitura na escola é muito menor que o tempo que um educando possui em casa. Nesse sentido, a leitura que acontece fora do âmbito escolar está associada com o modo que a escola ensina a leitura. Entretanto, trata-se de uma leitura mais voltada para passatempo que para melhorar o desempenho do ato de ler. Além disso, a leitura é um requisito indispensável para as práticas sociais, uma vez que um leitor formado criticamente consegue realizar práticas discursivas de modo a mediar e interagir, transformando assim as relações humanas. Em sua vida social, o estudante se expõe a situações de comunicação nas quais ele necessita ter uma habilidade de uma leitura que requer compreensão e interpretação para entender a mensagem escrita.

Kleiman concebe a leitura como:

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

A leitura favorece o desenvolvimento cultural da sociedade e, por essa razão, a formação de leitores é importante para assegurar que as gerações futuras se apropriem do conhecimento dos valores e costumes da sociedade em que estão inseridos, tendo a capacidade de associá-la às práticas sociais que precisam ser preservadas. A leitura “contribui para o crescimento cultural de uma sociedade, por isso ela deve ser utilizada como forma de garantir às gerações futuras, o conhecimento de determinados valores e costumes que favoreçam a convivência social” (PECEGUEIRO, *et al*, 2015, p. 2).

A seguir, faço um breve histórico da leitura de um modo geral, incluindo o Brasil.

1.2.2 Breve história da leitura

Segundo Abreu (2002, p.10), imagina-se que a leitura chegou ao final do século XX com desenvolvimento positivo, com benefícios variados, com a capacidade de tornar sujeitos leitores “mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros. Em diferentes pontos do mundo, há a implementação de propostas para promover o hábito de leitura por meio da criação de clubes do livro e associações de incentivo, além do desenvolvimento de propostas pedagógicas para levar o livro ao estudante. Constata-se que mesmo com esse incentivo, o hábito de leitura é menor que o esperado, pois os meios de comunicação de massa, denominados de mídia, reduzem o contato com materiais escritos (ABREU, 2002).

Entretanto, nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Tissot *apud* Abreu (2002, p. 11), no século XVIII, escreveu um livro intitulado “A saúde dos homens de letras” no qual elenca uma série de inconvenientes físicos que se acreditava serem originados pela prática da leitura. Conforme essa crença, a leitura cansava os olhos e esgotava os nervos devido à concentração e meditação que o ato de ler exigia, por isso, “a solução para tantos problemas era ler pouco e fazer exercícios”, para evitar graves distúrbios de saúde causados pela leitura e da escrita.

A sociedade dessa época dizia que era preciso ter cuidado com as leituras que traziam perigos para a alma, colocando a moral em risco, porque acreditava-se que os livros divulgavam ideias falsas, que pareciam verdadeiras e estimulavam em demasia a imaginação, em desacordo com o pudor e a honestidade. Nesse contexto, havia a crença de que a mulher cristã aprendia a enganar o marido, “a violar a santidade do leito nupcial: o esposo, a se romper como grilhões insuportáveis, os castos do matrimônio que até mesmo os pagãos respeitavam” (ABREU, 2002, p.11)

Acredito que disseminavam essas crenças na sociedade para propagar ideias falsas sobre a leitura, que era uma estratégia discursiva da época para convencer a sociedade a não desenvolver conhecimentos e, conseqüentemente, o senso crítico.

Essa passagem do texto de Abreu (2002) pode ser associada às *fake News* muito usadas na internet atualmente para propagar ideias para convencimento de algo que se quer disseminar. As ideias disseminadas eram que os livros não ensinavam só o recomendado, pois eles usurpavam a inocência e afastavam a pessoa da virtude, favorecendo o crime, visto que os leitores transpunham para a vida real o que liam nos livros.

Segundo Abreu (2002, p. 12), foram criadas leis para proibir a criação e venda de romances nacionais e importados, porque acreditava-se que a leitura desses textos causava malefícios, na França. Dessa forma, em agosto de 1791, D. Maria I autorizou o Inquisidor Geral de proceder contra quem comprava, vendia ou tinha a posse e conservação de livros ou outros textos escritos de autores suspeitos de heresia ou julgados imorais ou suspeitos na Santa Fé.

Assim como questões de moral são contíguas a questões religiosas, estas foram – e são ainda, em muitos lugares – contíguas ao poder político. Razões semelhantes às que deram origem ao desejo de controlar leituras religiosas conduziram à vontade de banir livros tidos por subversivos, seja atitudes dos governantes, seja porque ridicularizavam [...] a leitura (e o acesso à instrução escolar) faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinações. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentassem [...] (ABREU, 2002, p. 13).

Essa proibição era um controle com um viés político com a intenção de não formar cidadãos críticos, capazes de cobrar atitudes politicamente corretas por parte do Governo e da Igreja. A perseguição aos livros, autores e leituras era uma estratégia para inibir a luta por mudanças. Entretanto, não havia consenso no tocante ao repúdio à leitura dos livros em geral, posto que textos determinados e selecionados por essas instituições poderiam ser lidos.

Voltando aos dias atuais, apesar de grande produção de livros e jornais, crescimento na frequência às bibliotecas, existe uma crise na leitura que preocupa os países ocidentais.

Por detrás das afirmações corriqueiras atualmente, como 'ler é bom' há uma seleção implícita de um conjunto de obras que tornam 'bom' o ato de ler e que justificam outras tantas afirmações, também bastante comuns, como os 'jovens não tem hábito da leitura'. Na verdade, lê-se muito livro de autoajuda, de vulgarização científica, muita ficção científica, história em quadrinho, lê-se muito livro sobre hobby, sobre astros da música e do cinema, muitas recolhas de piadas. Mas leem-se pouco os 'bons livros', pouca filosofia, pouca literatura erudita, pouca reflexão política séria (ABREU, 2002, p. 14).

Essa citação mostra a leitura de textos diferentes daqueles bem avaliados pela escola, academia e crítica literária. Nesse sentido, a autora acrescenta que a leitura é um campo de disputa, um espaço de poder, por isso não é neutra. Isso evidencia a existência de relações diferentes que se estabelecem com os livros e a literatura ao longo dos anos.

Conforme Silva (2009), a história da leitura nos três últimos séculos revela fatos significativos referentes à prática de leitura. Houve certo incentivo à alfabetização e à leitura, no Brasil, por isso há mais pessoas alfabetizadas que nos séculos anteriores. Isso ocorreu com o advento da invenção da imprensa por Gutemberg, o material impresso ficou mais barato, aumentando a circulação de textos, favorecendo o acesso à leitura. Entretanto, há mais pessoas alfabetizadas que não chegam a ser leitores.

Segundo Chartier (2002), esse foi um tempo de muitas transformações nas práticas de leitura em um tempo em que a leitura coletiva, pública, realizada em voz alta para o outro ouvir, passou a ser privada, íntima e por ser realizada no recolhimento. No entanto, esse processo de mudança não foi uma simples substituição, mas diferentes sinais de vivência na história, pois foi pensada nas duas formas, a leitura pública e a privada.

Chartier (2002) afirma que a invenção de Gutenberg não significa que a publicação de um texto demande sua impressão. Esta somente substituiu o manuscrito como modo de reprodução e disseminação de textos depois da metade dos séculos XV, a cópia manual tinha ainda lugar importante para circular vários gêneros textuais. Essa publicação era realizada para um número limitado de leitores, panfletos políticos e folhetos informativos para pequenos empresários, trabalhos proibidos que circulavam em manuscritos clandestinos, composições poéticas de escritores não profissionais ou de trabalhos eruditos dos membros da República das

Letras. Esse grupo de escritores e eruditos tinha alguns valores semelhantes, menosprezavam o comércio livreiro por corromperem a qualidade dos textos, praticando a pirataria no comércio das Letras e a apropriação descontrolada de trabalhos destinados a um público seletivo que representava a civilidade aristocrática e a ética.

Para Chartier (2002), ler em voz alta tinha função pedagógica com a finalidade de demonstrar o bom leitor, contribuindo para um ritual de passagem que era obrigatório para jovens que conseguiam dominar a retórica e falar bem em público. Também tinha o propósito literário, ou seja, para um autor publicar seu trabalho, colocando-o para circular. Mesmo na era moderna, com a imprensa, esses textos manuscritos não foram abandonados inicialmente.

Foram múltiplas revoluções da leitura e elas não se ligavam de imediato às transformações da impressão, mas sim, a um processo que consideravam leitura, que era oral em voz alta, para uma leitura visual puramente silenciosa, embora ambos os estilos de leitores tivessem surgido entre o povo greco-romano na Idade Média e que possuíam a habilidade de ler em silêncio.

Em seu texto, Chartier (2002) apresenta três revoluções da leitura. Na primeira, o texto deixou de ser lido oralmente para ser lido visualmente e em silêncio. A segunda revolução refere-se à invenção da impressão que proporcionou o surgimento dos gêneros textuais. Já a terceira é a eletrônica, que trouxe a leitura digital que permite a realização de muitas operações de produção e leitura. Essas revoluções ocidentais influenciaram a leitura no Brasil, devido a herança cultural e linguística proveniente da Europa. Essas revoluções são desenvolvidas a seguir.

1.2.2.1. Primeira revolução da leitura no Ocidente

Desse modo, a primeira revolução da leitura no ocidente ocorreu no início da Idade Moderna, independentemente da revolução tecnológica na produção de livros, uma vez que as transformações aconteceram nos séculos XII e XIII, transformando a função da palavra escrita, que tinha um modelo monástico que atribuía à escrita a incumbência de preservação e memória, na maioria das vezes dissociada da leitura, tornando o livro um objeto e instrumento de trabalho intelectual.

A leitura silenciosa constituiu-se em uma ruptura da leitura em voz alta, permitindo uma leitura relacionada com a escrita, de modo mais rápido, mais

reservado, mais especializado e com a capacidade de trabalhar com a complexidade das relações entre manuscrito, discurso, interpretações, referências, comentários e índices, possibilitando perceber a totalidade do texto. Essa revolução da leitura ocorreu antes dos meados do século XV (CHARTIER, 2002).

No século XVI, no Ocidente, criaram-se colégios que formavam crianças da elite, cujos docentes eram doutrinadores, jesuítas e oradoratorianos usando textos com normas estilísticas, na maioria religiosos e aulas de gramática, em que se trabalhava com a memorização. A intenção era instruí-los para as verdades da religião, acreditando que essa forma de ensinar era adequada. Era um ensino oral para escutar, memorizar e recitar, mas naquela época acreditava-se que essas atividades com o texto eram leitura. Apesar desse modo de ensinar a ler, esses estudantes, ao serem promovidos para o sexto ano, sabiam ler e escrever, mas os jovens das classes populares raramente se alfabetizavam (CHARTIER, 2002).

Segundo Hébrard (2002), a escolarização no século XVII era centrada na leitura e na catequese, com ênfase no conhecimento da escrita, da aritmética, da contabilidade e dos saberes demandados para artesãos e, principalmente, para os pequenos comerciantes.

Na primeira metade do século XVII as escolas passaram a ser controladas pelo Estado, visando uma alfabetização completa para o maior número de pessoas, criando a pedagogia da escrita primária, que não fosse somente copiar textos, mas sim, saber redigi-los. Esse foi o momento em que a leitura se desvinculou dos saberes orais, tais como o catecismo, orações, ordinário da missa, entre outros e passou a ter acesso a novos tipos de textos, ainda desconhecidos.

Nesse mesmo século, conforme Hansen (2002), padre Vieira usava os sermões como uma pedagogia ativa no destinatário, por meio de uma retórica relacionada à neo-escolástica da interpretação da palavra de Deus.

1.2.2.2 Segunda revolução da leitura no Ocidente

No que tange à segunda revolução da leitura, esta ocorreu com a era da impressão, porém antes do livro ser industrializado. O grande aumento da produção de livro ocorreu na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça no início do século XVIII até os anos 80, apoiando-se em circunstâncias diferentes.

Diante desse cenário, surgiram o desenvolvimento de novos gêneros textuais, os livros de formato pequeno, sociedades de leitura, clubes do livro e bibliotecas de empréstimos, possibilitando a leitura de livros e periódicos, sem a necessidade de compra.

Dessa forma, os leitores acessavam a um grupo de “livros fechados e limitados, que eram lidos e relidos, memorizados e recitados para serem transmitidos” para outras gerações (CHARTIER, 2002, p. 24). Eram textos religiosos, romances, e no caso destes:

Os leitores eram tomados pelos textos que liam; eles viviam o texto, identificavam-se com os personagens e com a trama. Toda sua sensibilidade estava engajada nessa nova forma de leitura intensiva. Leitores (que eram frequentemente mulheres) eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas [...] (CHARTIER, 2002, p. 25).

O exposto mostra que esse tipo de leitura sensibilizava os leitores, fazendo com que eles demonstrassem seus sentimentos sobre determinados temas que envolviam os personagens. O efeito do hábito de ouvir leituras provocou e motivou a vontade de ler, possibilitando a ampliação da alfabetização.

No século XIX surgiram os leitores populares, mulheres, crianças e trabalhadores que foram inseridos na cultura impressa e, simultaneamente, com a industrialização da impressão criaram-se materiais e modelos novos para a leitura. Nos anos 70 e 80 desse século havia uma diversidade de práticas de leitura e comercialização de impressos. Nesse ponto, a história da leitura se insere na era da sociologia das diferenças.

1.2.2.3 Terceira revolução da leitura no Ocidente

Nesse mesmo século veio a terceira revolução da leitura provocada pela produção eletrônica, dando margem ao leitor para realizar várias operações nos textos, podendo compô-los e decompô-los; indexá-los; mudá-los de lugar, e mesmo, tornar-se coautor destes.

Os leitores da era eletrônica podem construir textos originais, cuja existência, organização e aparência dependem somente deles. Além disso, têm o poder de intervir a qualquer momento para modificar o texto e reescrevê-lo. Tudo isso, assim como a possibilidade de receber texto, imagens e sons no mesmo objeto – o computador –, altera profundamente todo o relacionamento com a cultura escrita (CHARTIER, 2002, p. 28).

Nesse sentido, o autor acrescenta que houve uma transferência da herança escrita dos impressos para a tela, criando muitas possibilidades de leitura, entretanto poderia desprover os textos de suas originalidades na apropriação. As estratégias de publicação influenciaram as práticas de leitura de novos gêneros de textos e fórmulas novas de publicação. Nessa perspectiva, o autor conclui que:

Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação. Em nosso mundo, a imaginação do leitor pode mobilizar simultaneamente os diferentes e sucessivos modos de inscrição e transmissão da palavra escrita que herdamos do passado: manuscrito, impresso e comunicação eletrônica (CHARTIER, 2002, p. 31).

Essa revolução possibilita a realização de leitura intensiva, porque existem várias formas de se ler, pois além da leitura impressa, há a leitura digital disponível nas telas de celulares, notebooks, tablets, entre outros. A leitura nos meios digitais traz uma multiplicidade de estímulos e atividades e estão disponíveis para o leitor. Existem inúmeras possibilidades de leitura no texto eletrônico. O leitor pode realizar um caminho linear ao ler, e pode ainda, fazer a leitura simultânea por meio de vários *links* (DADICO, 2015).

No entanto, o eletrônico não exclui a impressão, pois essas formas da cultura escrita vão encontrar preferências, contextos e acesso do leitor a um ou outro formato.

De acordo com Hébrard (2002), os professores aperfeiçoaram as atividades de ortografia e gramática nas aulas entre 1830 e 1880, permanecendo assim até o século XX e nas quais passaram a trabalhar o ditado de textos, conjugação, análise gramatical, escrita, as quatro operações e cópias de textos para se aprender a resumir. Esse processo contribuiu de alguma forma para a prática de produção de textos.

Hansen (2002, p. 171), ao tratar das leituras coloniais, afirma que “as leituras dependem de diversos condicionamentos receptivos, condicionamentos literais, linguísticos, bibliográficos e retóricos, e não-lineares, condicionamentos materiais, contextuais, sociais”. Com o exposto, o autor quis mostrar que há leituras possíveis de um determinado texto, dependendo de quem o lê ou ouve, também dos recursos linguísticos e materiais, do discurso e contextos sociais tanto de produção quanto de leitura. O tópico a seguir trata do ensino da Língua Portuguesa dentro desta revolução.

1.2.3.1 O ensino da Língua Portuguesa no Brasil no contexto da terceira revolução

Com relação ao século XX, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil conservou sua característica elitista até a década de 1950 e a partir da década de 1960 houve ampliação do ensino primário público, que inseriu a expansão de vagas, entre outras ações. Em 1971, os exames de admissão para entrada no antigo Colegial, foram eliminados. Esse processo multiplicou a quantidade de estudantes, surgindo a necessidade de ampliar o número de vagas nas escolas. Surgiram, assim, demandas referentes às condições escolares, pedagógicas e culturais diferentes das existentes até então.

Com esse aumento da escolarização no ensino da Língua Portuguesa surgiram propostas pedagógicas para atender às demandas desses educandos no espaço escolar, entre elas, aquelas referentes aos registros linguísticos e novos padrões culturais em comparação com as propostas existentes na escola (FREDERICO; OSAKABE, 2004).

A Lei nº 5692/71 ampliou e aprofundou o ensino que deveria voltar-se para o trabalho, em consequência, instituiu-se uma pedagogia tecnicista. Nessa perspectiva, a disciplina de Língua Portuguesa tinha a concepção de linguagem como meio de comunicação, vista como código, em um viés mais pragmático e utilitário com a função de aprimorar as capacidades linguísticas do falante (BRASIL, 1971).

A partir dessa lei, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser denominada de Comunicação e Expressão no Ensino Fundamental, antigo primeiro grau, nas primeiras quatro séries, fundamentando-se nos estudos de Jakobson sobre a comunicação.

Na década de 1970, outras formas de ver a linguagem passaram a ser discutidas no Brasil, entre as quais:

- a Sociolinguística, voltada para a variação linguística;
- na Análise do Discurso, com a relação sujeito-linguagem-história, relacionando-se à ideologia;
- a Semântica, preocupação com a natureza, função e uso dos significados; a Linguística Textual, o texto como mecanismo de textualização, em que o texto considera o sujeito leitor e a sua interação com o texto (PARANÁ, 2008).

No final da década de 1990, os PCN propuseram a abordagem interacionista para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1990), considerando reflexões sobre os usos da linguagem oral e escrita (PARANÁ, 2008).

A BNCC acarretou muitas transformações para a educação brasileira, entre elas estão presentes nas orientações para fazer uso da tecnologia na sala de aula. Não somente para ensinar disciplinas, mas para trabalhar a cultura digital dentro das escolas. Esse documento possui 10 competências gerais, incluindo a tecnologia como uma habilidade para ser aprendida dentro da sala de aula. A competência número 5 é o uso da tecnologia como recurso para o desenvolvimento pedagógico, na qual o educando deve aprender a utilizar a tecnologia de forma significativa, reflexiva e ética. Conforme a BNCC, o educando deve dominar as tecnologias digitais de informação e comunicação em uma visão crítica nas diversas práticas sociais ao se comunicar e solucionar problemas na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

Na subseção a seguir trago a história de leitor, com os escritores Graciliano Ramos e Walcyr Carrasco que se formaram leitor e escritor. Graciliano Ramos passou por situações que poderiam ter feito dele um brasileiro entre outros que são alfabetizados, mas não têm o hábito de ler. Walcyr Carrasco mostra seu percurso para se tornar leitor e escritor.

1.2.3 História de leitor

Há pessoas que nascem em um ambiente que não favorece a leitura, pois os pais não são leitores e não são expostos a livros e outros materiais escritos, mas ainda assim conseguem romper com as dificuldades, tornando-se leitores. Inclusive nesse contexto podem nascer escritores.

A história dos leitores Graciliano Ramos e Walcyr Carrasco se assemelha à história de muitos leitores que não pertencem à elite. Esses dois leitores se tornaram autores de livros literários de sucesso, mesmo passando por escolas tradicionais preocupadas em ensinar a ler e escrever, sem a preocupação de formar leitores. Ambos tiveram um contexto familiar sem livros e hábitos de leitura e foram encontrar caminhos para a leitura fora do contexto em que viviam. Tanto Ramos quanto Carrasco tiveram contatos sociais com pessoas que possuíam livros e conseguiram se formar leitores, apesar de suas questões econômico-sociais e de estarem inseridos em escolas tradicionais que não formavam leitores.

1.2.3.1 Graciliano Ramos

Segundo Silva (2009), no livro “Infância” o leitor pode perceber sua utilização talentosa e criteriosa, exposta em uma metodologia original para identificar e discutir como as famílias e a escola vão construindo os leitores do futuro. Nessa trajetória, essas instituições podem fortalecer ou enfraquecer essa formação. Segundo a autora o livro traz:

[...] com rara leveza – um encontro entre questões literárias e questões educacionais, por meio do diálogo interdisciplinar entre o relato do processo de formação de um leitor, encenado na obra de Graciliano Ramos e teorias de ponta relativas à aquisição de leitura, as quais têm Vygotsky como referencial. No diálogo que Márcia faz entabularem o russo e o alagoano, o leitor mais uma vez se vê face a um trabalho corajoso e original. [...] apontando e refinando a noção de mediação, categoria fundamental em estudos e aquisição de leitura (SILVA, 2009, p. 12).

Nessa obra o escritor recupera fragmentos de sua infância, em busca de compreender a si próprio. Ele viveu no interior de Alagoas, na virada do século XIX para o XX. O período de sua infância foi a base para sua formação humana e de escritor. O contexto de menino vinha em suas lembranças, com frequência, ao exercitar a escrita.

Segundo Silva (2009), em Infância, de Graciliano Ramos, publicada em ‘1945, ele mostra suas experiências nas primeiras leituras e as condições desfavoráveis para a formação de leitores, mostrando a trajetória em sua formação como leitor. Com nove anos de idade ele era quase analfabeto, desmotivado pelos textos escolares, sentindo baixa autoestima e desconfiança com as escolas em que estudou. Segundo a narrativa, eram escolas com um ensino muito incipiente, com professores pouco qualificados e livros de leitura que não estimulavam.

O menino personagem teve muitas dificuldades no processo que o tornou leitor, pois teve dificuldade para decodificar as letras, foi desvendando os sons que não eram claros. Com o tempo, o menino vai aprendendo mesmo passando por grande suplício. “Contudo, os materiais de leitura apresentados pelo pai e os ímpetos de aproximação em relação ao menino não forma elementos suficientes para torná-lo leitor” (SILVA, 2009, p. 68). Além disso, o menino Graciliano lembrou que continuou estacionado em textos antipáticos, com letras em formatos difíceis de compreender por embaralhar as vistas.

Os livros, para o leitor-criança no Brasil na passagem do século XIX para o XX, tinham uma aparência escura, causando rejeição das crianças. As ideias neles contidas sugeriam ensinamentos morais por meio de lições pedagógicas que não eram significativas para o pequeno leitor. Textos desse estilo não eram atrativos e eram alvo de resistência pelo menino. Graciliano questionou sobre o uso do livro “Os Lusíadas” de Camões para formar um leitor em tão tenra idade. O livro tinha letras manuscritas e seu texto era clássico, impossibilitando o entendimento (SILVA, 2009).

Quando o estudante dominava a leitura manuscrita, ele tinha as primeiras noções de leitura e escrita. No curso elementar na primeira e segunda classe, o objetivo era dominar a oralidade correta, com as primeiras noções de gramática, substantivo, adjetivo e verbo, na escrita era aplicado o ditado. Os textos são os de Camões em letra manuscrita. Essa passagem mostra porque Graciliano Ramos mencionou, anos depois, a sua dificuldade de leitura, pois esse material estava muito distante da cognição e da cultura na sociedade na qual a criança estava inserida. Não fazia, portanto, parte de sua vivência (SILVA, 2009).

As lembranças de Graciliano Ramos remetem à representação de uma criança que não conseguia compreender os textos que lia, cujos rascunhos eram, da mesma forma, quase ilegíveis. Pelo regulamento, no entanto, como requisito para o domínio da leitura manuscrita já teria conquistado a leitura corrente e exercitado a escrita por meio de redações simples. Parece compreensível, então, Graciliano Ramos evocar a leitura manuscrita e os textos clássicos de Camões como enigmas indecifráveis: objetos que, embora concebidos a partir de nobres intenções, ficavam longe da real capacidade cognitiva daquela criança e, estima-se, de muitas outras na sociedade brasileira no início do século XX (SILVA, 2009, p. 88).

A obra “Infância” chegou às mãos do leitor em forma de livro, no entanto as práticas de leitura lembradas nele se modificaram em relação às vivências do personagem com relação à leitura. Essa perspectiva permite delinear caminhos pelos quais o escritor-personagem percorreu até se tornar um leitor-produtor.

O formato textual tirava o foco do leitor inexperiente e ele acaba por pular linhas e repetir palavras, lia com muita dificuldade. Além disso, era preciso usar o dicionário para apreender as palavras desconhecidas, que eram várias.

De acordo com o romance autobiográfico “Infância”, as leituras do período retratado perturbavam o sono e levavam os pequenos leitores ao inferno. Eles eram obrigados a desvendar o significado de valores morais, práticas culturais e históricas que eram pouco conhecidas.

Silva (2009) afirma que Graciliano recebeu certo grau de letramento das pessoas de sua convivência, a mãe contextualizava as leituras dele com folhetos religiosos e romances longos; o pai contava histórias, usava cadernos de anotações, jornais, livros, cartilha; a irmã, romance longo, entre outros. Ele conta em seu livro que fora alfabetizado na escola e lá teve aulas de leitura com uma professora com a qual teve contato e explica que:

Na escola, lugar rememorado tantas vezes por Graciliano como espaço reservado ao suplicio, uma verdadeira crucificação, há alguns momentos de aproximação da leitura, especialmente quando mediada pelo calor humano, por gestos afetuosos. Ocorre, desse novo modo, com a professora Maria: A mulher gorda chamou-me, deu-me uma cadeira, examinou-me a roupa, o couro cabeludo, as unhas, os dentes. Em seguida abriu a caixinha branca, retirou o folheto: - Leia. Não, senhora, respondi confuso. Ainda não havia estudado as letras finas, menores que a da carta de ABC (SILVA, 2009, p.110).

O excerto permite refletir sobre a aquisição da alfabetização na maior parte das escolas brasileiras contemporâneas, esse período tem sido limitado a dois semestres de escolaridade, esperando que a criança domine nesse tempo as mais complexas habilidades que envolvem a leitura e a escrita: espaço entre as palavras, parágrafos, ortografia, letras maiúsculas, minúsculas, cursivas, de forma, isso exemplificando somente o nível da exigência para essa fase.

O menino foi exposto às narrativas orais de um trabalhador de fazenda, o que se constituiu uma condição de letramento de contexto muito rico e que o ajudou a desenvolver seu processo de leitura.

Foi a narrativa que garantiu transmitir de geração para geração o conhecimento, as crenças, a sabedoria e as histórias reais ou criadas... A imaginação sempre foi o tempero da narrativa. O que valoriza o autor e cativa aquele que escuta ou... aquele que lê. Ler possibilita desvendar aquilo que outros já viveram, produziram, criaram, sentiram... em outros lugares, outros tempos ou na imaginação. Multiplica e possibilita viver muitas vidas e experiências. Desvenda outros sentimentos e histórias escondidas (FAILLA, 2016, p. 19).

A narrativa é um recurso poderoso que pode ser utilizado para despertar o interesse pela leitura, podendo ser utilizada pedagogicamente por professores, pelas famílias, voluntários ou outro agente leitor ou não, desde que tenha a capacidade de contar histórias, como o trabalhador da fazenda as contou para o menino do livro "Infância".

O tópico a seguir traz a autobiografia de Walcyr Carrasco, na qual ele mostra como se tornou leitor e escritor.

1.2.3.2 Walcyr Carrasco

Além de Graciliano Ramos, o escritor Walcyr Carrasco conta como se tornou leitor e escritor. Carrasco (2016) afirma que seu amor pelos livros começou quando ainda era menino, aos onze anos. Em sua casa não havia livros, mas ele os conseguia emprestado com uma amiga, cujo pai era professor. Ela tinha alguns de Monteiro Lobato e pegou emprestado “Reinações de Narizinho”, cuja coleção ele leu bem rápido, estimulado pelo mundo fascinante de Lobato.

Um livro pelo qual alguém se apaixonou é assim: transmite valores e uma forma de pensar. Lobato fez com que eu fosse transportado de um universo limitado para um mundo mágico construído por palavras, repleto de ideias libertadoras. Ele me fez pensar. Até então, muito do que eu ouvia e acreditava vinha de alguém mais velho. Eu pensava por meio de frases feitas, conceitos transmitidos como expressões de verdade. À medida que me apaixonei por Lobato fui influenciado absolutamente pela boneca Emília. Passei a questionar o que me diziam, as verdades absolutas que, descobri, não eram tão verdades assim (CARRASCO, 2016, p. 47).

A fase mais propícia para tomar o gosto pela leitura ocorre na infância, seja em casa ou na escola, ou mesmo em ambos os ambientes. Conforme Souza (2004), na formação do leitor é essencial que a criança tenha contato com livros de caráter estético, que são diferentes dos que são pedagógicos e utilitaristas.

Na contemporaneidade, existem vários recursos que podem formar uma criança leitora:

Muito se tem discutido a respeito da formação do leitor-criança. As hipóteses são de toda natureza, indicando concepções de desenvolvimento que ora privilegiam os componentes inatos, ora enfatizam a influência do meio, considerando como a convivência com outros membros mais experientes da cultura. É comum, tanto nos espaços escolares quanto em outros meios culturais, ouvirem-se afirmações categóricas: ‘A criança precisa acelerar o desenvolvimento das capacidades cognitivas para ler por conta própria’, ‘É nessa fase do desenvolvimento que o gosto se forma’; ‘É fundamental a convivência com materiais de leitura diversificado’ (SILVA, 2009, p. 96).

Ao buscar leituras na estante do vizinho quando ainda criança, Carrasco (2016) construiu o gosto pela leitura e se transformou em um leitor crítico ao ler, principalmente, Monteiro Lobato. Ele que tinha pais não leitores e, por isso, acabou por incentivar a mãe a ler, pois ela notou que seu filho estava mudando depois de ler

Monteiro Lobato. Ele era uma criança crítica que não aceitava tudo o que lhe diziam. Uma vez a mãe percebeu que ele lia trancado no quarto, foi lá saber e ficou assustada, dizendo que o livro “Gabriela, cravo e canela” não era livro para a idade dele, que nessa época tinha treze anos. Contudo, ela acabou lendo as obras de Jorge Amado às escondidas. Anos mais tarde, Carrasco (2016) transformou o livro mencionado na novela televisiva “Gabriela”. Embora pobre e sem livros em casa, ele se esforçou para ler a biblioteca dos outros.

Assim, o exposto pelo autor mostra que leituras literárias formam um cidadão crítico e questionador das verdades que são consideradas prontas e acabadas. Ele prossegue sua trajetória de leituras que fizeram dele leitor e ao final um escritor.

1.2.4 Iniciação à formação de leitores

As histórias de Graciliano Ramos e Walcyr Carrasco mostram que é bem provável que seja na infância que se inicia o processo de formação de leitores. Trata-se de uma fase da vida propícia para se tomar o gosto pela leitura:

Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que a maioria das crianças aprende a ler. Muitas têm, no ambiente escolar, o primeiro (e às vezes, o único) contato com a literatura. [...] a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor (SOUZA, 2004, p. 62).

A autora acrescenta que na formação do leitor é essencial que a criança seja exposta à literatura com vistas a privilegiar o hábito de ler. O livro estético, em prosa ou poesia, possibilita que a criança leitora vivencie histórias e sinta emoções, estimulando a imaginação e a apropriação da visão crítica.

Na contemporaneidade, existem vários recursos que podem formar uma criança leitora:

Muito se tem discutido a respeito da formação do leitor-criança. As hipóteses são de toda natureza, indicando concepções de desenvolvimento que ora privilegiam os componentes inatos, ora enfatizam a influência do meio, considerando como a convivência com outros membros mais experientes da cultura. É comum, tanto nos espaços escolares quanto em outros meios culturais, ouvirem-se afirmações categóricas: ‘A criança precisa acelerar o desenvolvimento das capacidades cognitivas para ler por conta própria’, ‘É nessa fase do desenvolvimento que o gosto se forma’; ‘É fundamental a convivência com materiais de leitura diversificado’ (SILVA, 2009, p. 96).

As duas autobiografias apresentadas mostram que o incentivo à leitura na infância instrumentaliza a criança com a habilidade de ler. Por isso, a escola e a família precisam motivar as crianças a lerem, disponibilizando livros e mediando a atividade. Graciliano Ramos teve tudo para perder o interesse pela leitura, pois não teve apoio dos pais, passou por adversidades que dificultavam seu acesso à cultura letrada, mas consegue ser um ótimo leitor e escritor. Do mesmo modo, para Walcyr Carrasco faltaram recursos e livros dentro da família, mas ele conseguiu livros emprestados e de presente para fazer suas leituras e se tornou um ótimo leitor e escritor.

Na subseção a seguir, discorro sobre caminhos para formar leitores no Brasil, apresentando a visão de alguns teóricos que abordam o assunto.

1.2.5 Formação de leitores no Brasil

As pessoas se tornam leitoras ou não devido a experiências que as motivam ou desmotivam. Na escola, elas são direcionadas a ler e enxergar determinados sentidos, mas as leituras que elas próprias escolhem ajudam a desvendar outros caminhos, ou até os mesmos desenvolvidos na escola. Nesta subseção pretendo mostrar como se constroem leitores no Brasil.

A tarefa de formar leitores é um tema que tem gerado questionamentos e estudos de pesquisadores, teóricos e professores há algumas décadas, para enfrentar dificuldades com relação à leitura na sala de aula. As pessoas adquirem a capacidade de ler e ao longo de suas vidas tornam-se leitores, aprendendo na escola e fora dela, pois “não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida” (AZEVEDO; MARTINS, 2011, p. 21).

Para Buarque (2016, p.44) ler não é somente ensinar, mas é prazer gerado por bons livros, sobre temas do cotidiano. Se o indivíduo for exposto à literatura, história, biografias e poesias ele poderá encontrar significados para a leitura. Por essa razão, o autor afirma que para ele, “o céu é uma imensa biblioteca onde estão os livros já escritos no passado e aqueles que ainda serão escritos no futuro: caminhando entre estantes, anjos-bibliotecários”.

A formação de leitores implica em envolver o educando na percepção de aspectos que circundam a leitura de textos durante as aulas de leitura e outros recursos necessários para construir e aprimorar conhecimentos.

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca — como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos — independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros (LAJOLO, 2011, p. 7).

O excerto mostra que a leitura é muito mais que ler livros. A leitura é uma interação entre leitor, obra lida e o mundo. Quase sempre se aprende a ler na escola, mas essa prática continua na vida do indivíduo por todo seu decurso. Além disso, a autora afirma que os leitores são formados no Brasil através de leituras de escritores como Olavo Bilac, Monteiro Lobato, Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto, entre outros. Entretanto, há outras leituras que não são literatura.

Há muitos entraves no processo de formação de leitores experientes, conscientes e autônomos. Existe uma abordagem que considera o estudante um leitor autossuficiente em sua trajetória de formação leitora, sendo capaz de identificar repertório próprio, mas sem a preparação prévia do professor sua leitura pode falhar, uma vez que se cria expectativas de que o educando possui capacidade leitora, pois ainda é inexperiente por estar em formação. Ele poderá buscar significado nas formas linguísticas, fora de um contexto. Entraves desse tipo podem tornar difícil a tarefa do professor em formar leitores críticos (TEIXEIRA, 2017).

Somado a isso, Azevedo (2004, p. 38) afirma que “é politicamente correto elogiar a literatura e a leitura”, muitos adultos como pais, professores e outros sujeitos recomendam leituras às crianças, mas não são leitores e nem têm interesse pela literatura. Ainda que tenham boas intenções, elas não contribuem para a formação de bons leitores. O autor conceitua o que são leitores:

Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Para Azevedo (2004), a formação do leitor perpassa pelo que o indivíduo está lendo, ele necessita estar em comunhão emocional com o texto, por isso para desenvolver a habilidade leitora, a escola precisa oferecer material de leitura “que proponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar” (p. 45).

Entendo que para formar leitores na escola, os educandos devem ser expostos a textos significativos para a idade, considerando a capacidade leitora desses sujeitos.

De acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a questão do ensino da leitura envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Cabe à escola, portanto, formar leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998).

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definitivos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados (SOUZA, 2004, p. 64).

Neste ponto, Lajolo (2005, p. 12) afirma que “os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer”. Por isso, a leitura não pode ter um padrão mecânico e sem sentido, pois pode desestimular a formação de leitores críticos e criativos. Desse modo, a escola precisa ensinar seus educandos a utilizarem a leitura para buscar uma vida melhor (LAJOLO, 2005). Em outra obra, a autora trata da leitura e do leitor:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepôr a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 2011, p. 76).

O ensino da leitura deve desenvolver a consciência crítica do educando para que ele perceba que há sentidos previsíveis em um texto escrito e ele deve raciocinar sobre o sentido que o autor atribui, somado às experiências que o educando possui devido a outras leituras, inclusive a leitura de mundo. Cabe ao professor ensinar ao estudante que os textos usados pedagogicamente, são exercícios para desenvolver sua capacidade de perceber que existe o espaço da aula que delimita sua leitura para um ponto particular, mas que existem outros sentidos que dependem de suas experiências de leitor (GRIGOLETTO, 2003).

O leitor é eficiente se, ao ler, ele formula perguntas, se mantém atento, faz inferências, seleciona informações importantes para a compreensão; preenche lacunas utilizando seus conhecimentos prévios; completa informações que considera importantes; antecipa fatos ou informações com base nas pistas que vai percebendo no texto, imagético ou não; infere significado ultrapassando os limites do texto ou imagem, relacionando aquilo que observa ao que conhece; critica o conteúdo; reformula hipóteses; estabelece relações com outros conhecimentos; transforma ou reconstrói, garantindo a compreensão (NASPOLINI, 1996).

Segundo Kato (1985), há dois modos de processamento que descrevem três tipos de leitor. Há o tipo que é descendente e utiliza pouco o ascendente. Se o leitor apreende com facilidade as ideias gerais e principais do texto ele é considerado fluente e rápido, em outras palavras, lê com desenvoltura, sem hesitação; contudo se ele tenta adivinhar o que está escrito sem buscar a confirmação por meio de uma leitura ascendente, ele usa conhecimento prévio, sem usar o que realmente o texto informa. O segundo tipo de leitor usa o processo ascendente, que se baseia na construção de significado, considerando as informações do texto conforme os dados apresentados, não realizando conclusões apressadas. O terceiro leitor é maduro e usa formas adequadas no momento certo, tanto o processo ascendente quanto o descendente e utiliza estratégia metacognitiva.

Para Manguel (2006), o leitor se constrói no cotidiano por meio de uma prática em que o autor chama de 'leitura subversiva', na qual o leitor não é um mero decodificador de texto, posto que ao ler o texto de forma crítica não se limita a interpretar textos. Ainda conforme o mesmo autor, a interpretação de texto não deve nunca ser compreendida como uma questão cuja resposta consista em estar certa ou errada, pois a interpretação do texto estará sempre atravessada pelo leitor em seu contexto e singularidades subjetivas.

Para a pesquisadora Petit, a leitura precisa ser compreendida e vivida como um ato de liberdade, pois, segundo a autora,

[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado (2008 p. 26).

De acordo com a antropóloga francesa a leitura é uma atividade que precisa ser desenvolvida como habilidade subjetiva, para que o leitor possa se sentir livre para

relacionar a leitura realizada com seus contextos e vivências. De tal modo, a leitura se transforma em uma ferramenta carregada de poder social, e que, segundo Petit:

[...] contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra (2008, p. 13).

Essa citação nos autoriza dizer que um livro possibilita a construção de valores e modos de pensar, transportando o leitor para um mundo mágico onde ele pode voltar seu pensamento para ações de paz. A leitura pode formar um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e deveres.

Pode-se ressaltar ainda que o processo de aquisição da leitura passou por vários processos ao longo do tempo e, de acordo com Foucambert (1994), sofre mudanças em diferentes aspectos com relação ao conceito de alfabetização, principalmente com o desenvolvimento das pesquisas sobre letramento. O autor também resalta que os aspectos relacionados às revoluções sociais e tecnológicas influenciam diretamente nesse processo de aquisição da leitura e escrita.

Foucambert (1994) também resalta que a leitura precisa ser uma atividade que expanda e atravesse a realidade escolar, de modo que ela, juntamente à formação do leitor e a responsabilidade nessa formação, não pode centralizar-se apenas no âmbito escolar, passando a ser uma responsabilidade social. Para o autor, não adianta ensinar a ler na escola e depois não oferecer nenhum tipo de assistência ou políticas públicas voltadas para a formação constante e continuada de leitores.

[...] aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

Silva (2011) descreve as finalidades de se ensinar leitura, tendo em vista o cenário educacional do Brasil, destacando que sua relevância para o indivíduo e para sociedade como um todo se dá porque: a leitura é indispensável para a vida humana como sua ação no mundo; em termos de currículo escolar, a leitura é fundamental para o bom desempenho do sujeito acadêmico; a leitura é uma ferramenta de interação entre os homens, sendo meio para construir diálogo e formação de hábitos;

a leitura, quando eficiente, é uma facilitadora para que o docente trabalhe a criticidade no aluno, de modo que esse não se torne manipulado pelos meios comunicacionais de massa; a leitura proporciona inúmeras experiências, o contato com diferentes posições e desenvolve a criatividade de forma única.

Além disso, a escola ainda é o espaço privilegiado onde a maioria dos estudantes têm contato com a leitura e recebem incentivos de diferentes formas para que desenvolvam essa habilidade tão necessária ao convívio e atuação na sociedade.

Considerando-se as diversas práticas de letramento, entende-se que a familiaridade com os textos (orais, escritos, multimodais, multissemióticos) não se constrói somente na escola, mas em outras esferas sociais, como na família, na igreja, no trabalho, entre outros contextos.

Dessa forma, nas práticas de letramento se incluem as práticas culturais presentes na sociedade, fazendo com que as instituições educacionais reconheçam que existem essas práticas fora da escola e que estas precisam ser consideradas para levar em conta a multiculturalidade presente nas relações sociais e que são favorecidas pelo uso da linguagem, tais como o jurídico, o escolar, o jornalístico, o religioso, o acadêmico, o científico, entre outros que apresentam uma multiplicidade de textos, mobilizados em gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) que carregam força enunciativa para caracterizar e ajustar as práticas sociais que circulam nas atividades cotidianas das pessoas, com vistas a interagir e alcançar determinados propósitos.

No que se refere ao letramento literário faz-se necessário seguir uma sequência básica no sentido de analisar obras literárias, a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Primeiro, é preciso pensar que a leitura e a escrita dos textos literários devem ser livres da padronização imposta pela sociedade letrada, uma vez que a literatura se constitui de saberes relativos ao homem e ao mundo.

O aluno aprende a ler vários gêneros textuais ao longo de sua vida escolar e na comunidade onde vive, mas a leitura de um texto literário não se estanca após a sua decifração, ela vai além. Ela permite que o seu leitor encontre elementos que dialogam com outros textos e que também reconheça a temática textual dentro do seu cotidiano (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 54).

Nesse sentido, a formação de leitores com autonomia discursiva exige a valorização do conhecimento empírico, do conhecimento linguístico, de mundo e discursivo que os educandos em formação leitora trazem consigo antes de iniciar o processo de formação escolar, porque:

[...] sabe-se que cada indivíduo, inserido em um dado grupo social, em um momento histórico, dos quais sofre constante influência, armazena suas experiências em sua memória, a qual funciona como um banco de dados que é acionado, na maioria das vezes, de forma inconsciente, sempre que se comunica, que entra em contato com outros enunciadores, reais ou imaginários, construídos ou não, em um processo discursivo. Nesse processo, quando estimulado e instigado à interação, realiza inferências, faz levantamento de hipóteses, antecipa fatos, enunciados, textos variados, e, ao se deparar com o inusitado, com o inesperado, reformula vários processos cognitivos realizados (TEIXEIRA, 2017, p. 49).

O exposto permite compreender que os leitores usam a língua de formas distintas e de acordo com o contexto, tirando suas conclusões que, muitas vezes, são diferentes das esperadas pelos docentes e pelo currículo escolar.

Por isso, é importante enfatizar que o letramento literário permite a formação de leitores no mundo da leitura e, desse modo, facilita a inserção deles na sociedade como cidadãos críticos e aptos a exercerem seus direitos na sociedade letrada (LARSEN, 2016).

Por outro lado, Jeremias (2018) defende que um indivíduo letrado pode se tornar um leitor reflexivo de qualquer tipo de texto, não somente o literário, seja realizando atividades de leitura, seja de escrita. Para isso, ele precisa criar suas estratégias linguísticas e de experiências de mundo.

A formação de leitores passa por meio da leitura literária, visto que textos desse gênero exigem um leitor letrado devido às complexidades desse tipo de texto, cujo processo de leitura pode ocorrer de várias formas. Nas leituras, há uma apropriação de saberes implícitos e explícitos para a construção simbólica socialmente elaborada, com formas de pensar os problemas apresentados pelos textos lidos (SOUZA, 2004).

Orlandi (2008) argumenta que o ensino de leitura, de acordo com as situações pedagógicas, pode ser orientado tanto pelo enfoque nos múltiplos sentidos como no sentido que domine, isto é, as condições de produção determinadas. Nesse sentido:

[...] o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

[...] as leituras previstas para um texto devem estar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece (ORLANDI, 2008, p. 44-45).

Na contramão da formação de leitores, há discussões sobre a leitura na sociedade brasileira que busca se democratizar, na qual os professores, responsáveis por iniciar o educando na leitura, leem pouco. “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2011, p. 77).

Segundo a autora, acrescido à falta de leitura do professor, vem a pobreza de repertório nas bibliotecas, mas o que é mais grave ainda é:

[...] quando se sabe que, para muito além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos. É preciso, pois, que haja espaço para leitura nos cursos destinados a profissionais de leitura (LAJOLO, 2011, p. 78).

O excerto mostra que os professores e a escola precisam utilizar métodos pedagógicos com vistas a organizar e explorar a leitura, aproveitando o potencial dos educandos, no sentido de usar a criatividade e a cognição por meio da construção de significados e conhecimentos que apoiem o educando no processo de interação social, de modo que sua leitura seja uma prática sócio discursiva.

Sendo a leitura embasada no letramento, ela contribui para o processo de aprendizagem e para a formação social, configurando-se como responsável pelo processo de aprendizagem do educando e por sua formação social. Quando a escola não cumpre seu papel e causa uma falha, que seja mínima, prejudica o processo de toda construção sociocognitiva que envolve a formação do leitor no contexto escolar, onde a leitura se limita a textos escritos, considerando as inúmeras atividades leitoras efetivadas no seu contexto social dos estudantes (GLASSER; SANTOS, 2010).

Signorini (2007) sugere que os contextos educacionais busquem a interação de diferentes tecnologias para construir as práticas pedagógicas de letramento, uma vez que as ações na sala de aula se vinculam à materialização, reprodução e distribuição dos textos para possibilitar os processos interpretativos, visto que a escola possui um papel preponderante na formação de leitores.

De acordo com Lindoso (2004), a pesquisa “Retrato da leitura no Brasil”, realizada pela indústria editorial, em 2000, mostra que o hábito de leitura está associado ao grau de instrução e que a maior dificuldade para melhorar os índices de leitura é a falta de acesso aos livros, já que são caros. O autor estranha isso, pois as bibliotecas públicas oferecem acesso grátis a vários tipos de acervos. É preciso

melhorar esses índices para todos os níveis sociais, com livros não somente de leituras literárias, mas de outras áreas do conhecimento também.

[...] quem lê adocece menos, pois é mais informado sobre a saúde, tem melhores condições de trabalho, pois pode se atualizar e participar efetivamente de práticas de educação continuada, é melhor cidadão, pois consegue articular melhor seus direitos e deveres (LINDOSO, 2004, p.183).

O autor prossegue afirmando que existem bibliotecas integradas à internet que disponibilizam seus textos e acervos on-line, que o leitor pode acessar por meio do computador. Essa possibilidade evidencia que os textos estão à disposição das pessoas, ou seja, o índice baixo do hábito de leitura se deve a outros fatores, e não somente à falta de acesso aos textos.

No que tange à pesquisa sobre a formação de leitores, de acordo com Failla (2016) a 4ª edição de “Retratos da Leitura no Brasil”, cuja investigação foi realizada em 2015, possibilita múltiplos olhares em dimensões e profundidades diferentes.

Nessa mesma edição, Marques Neto (2016) conclui que as pesquisas de dez anos apontam que os programas, ações e projetos de incentivo à formação do leitor, contribuíram para o crescimento do número de leitores no Brasil.

O Plano Nacional do Livro e Leitura⁴, criado em 2006 e revisado em 2010, é um texto de verdadeiro pacto social, trazendo conceitos, objetivos e metas que asseguram intervenção das políticas federais de livro, leitura, literatura e bibliotecas, refletindo nos estados e municípios, sendo grande referência para concepção de programas e projetos nesse período de dez anos, não sendo apenas de esfera federal. Nos últimos oito anos criaram-se Planos Estaduais e Planos Municipais do Livro e Leitura.

Conforme Marques Neto (2016), o Brasil não reconhece trabalhos realizados anteriormente, perdendo a memória histórica. O PNLL é proveniente dos movimentos para a formação de leitores plenos, desde a renovação da educação e da cultura nos movimentos pioneiros dos anos 30 do século XX. O Plano foi construído por revisões colegiadas entre o Estado e a Sociedade Civil, bem como entre Cultura e Educação, colhendo, assim, diversas iniciativas e programas que foram bem sucedidos, desde outros tempos, até os atuais.

O Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER) e os movimentos literários independentes e vão surgindo nas periferias do Brasil inteiro, na extensão

⁴ Plano Nacional do Livro e Leitura: doravante PNLL.

de seu texto, em todas as diretrizes que induzem política pública de leitura e escrita, trazendo sinais de inclusão, da recepção e da diversidade, sendo uma característica determinante de políticas sociais, de cultura e de educação brasileira, ultimamente.

O PNLL é o resultado de providências não apenas do Brasil, mas de um grupo de estadistas e de organizações culturais e educacionais oriundos de cooperação internacional ibero-americano que impulsionaram os Planos Nacionais de Leitura desde 2005, o qual ficou conhecido como o ano Ibero-americano de Leitura, partindo de uma resolução dos presidentes da América Latina, América Central, Portugal e Espanha, em 2001, na XIII Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo, gerando uma declaração na qual se pode ler, em seu artigo 35:

Convencidos do valor da cultura na busca pela equidade social, proclamamos o ano de 2005 como o Ano Ibérico-americano da Leitura, e propomos juntar esforços do setor público e do privado para levar a bom termo o Plano Ibero-americano de Leitura aprovado na VII Conferência Ibero-americana de Cultura (MARQUES NETO, 2016, p. 59).

O autor acrescenta que as políticas de formação leitora ultrapassam as técnicas necessárias e os instrumentos que as escolas dispõem. É preciso, antes de tudo, a vontade política para a inclusão e reconhecimento de direitos que somente se concretizam em uma sociedade e por meio de governos democráticos, focalizando o desenvolvimento social e econômico direcionado para a maior parte da população.

A pesquisa mostrou que nos últimos dez anos houve um grande aumento na escolaridade média da população brasileira, com redução do analfabetismo e indivíduos com o Ensino Fundamental.

Nesse mesmo período, aconteceu um aumento de brasileiros com Ensino Superior. Além disso, a população fora da escola está lendo mais, e ainda que leia em casa, as bibliotecas públicas têm ampliado a quantidade de leitores em vários níveis. Há saraus, festivais literários, livrarias atualizadas, eventos de multiuso, convivência cultural e interativa de pessoas e textos que se complementam nesses espaços. O que se tem visto são leituras indicadas por meio de estímulos e mediações das mães e das professoras, que são formadoras de leitores, bem como outras pessoas que incentivam a leitura.

As possibilidades de leituras digitais resultam no crescimento da leitura por meio de mediadores. Por isso, é preciso avançar para o crescimento de leitores por meio de políticas e práticas de formação leitora como um trabalho para muitas gerações. Essa empreitada é das gerações atuais que precisam manter esse

crescimento, aproveitando as políticas públicas existentes e exigindo melhorias para garantir a formação de leitores.

Na seção a seguir discorro brevemente sobre o letramento no mundo, letramento no Brasil e práticas de letramento em uma perspectiva da LA.

1.3 Origem do letramento e suas práticas

Antes de conceituar letramento, faz-se necessário saber de onde veio esse termo. Soares (2003) afirma que é curioso o seu surgimento simultâneo no mesmo momento histórico em sociedades geográfica e culturalmente distantes umas das outras. Houve a necessidade de se reconhecer e dar nome às práticas sociais de leitura consideradas mais avançadas e complexas da aprendizagem do sistema utilizado na escrita.

Foi na metade da década de 80 do século XX que o letramento surgiu no Brasil, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra. O termo já se encontrava dicionarizado desde o final do século XIX, mas foi somente nos anos 1980 que o foco de atenção e discussão da educação se voltou para o termo em questão.

Ainda que essa observância relativa às práticas de leitura e escrita diferenciadas tenha se dado concomitantemente nos lugares citados, é importante compreender que os motivos e as circunstâncias em cada país para a questão despontar foram necessariamente diferentes. Em vista disso, destaco um resumo das principais características nos países mencionados quanto ao letramento.

Na França, o conceito de *illettrisme* surge quando se percebe a necessidade de dar nome a problemas de domínio insuficiente de práticas de leitura e escrita em jovens e adultos, o que não contribuía para a inclusão deles em certas atividades sociais e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Sobre esse cenário, Soares elucida:

as discussões sobre o *illettrisme* se fazem sem relação com a questão do *apprendre à lire et à écrire*, expressão com que se denomina a alfabetização escolar, e com a questão da *alphabétisation*, este termo em geral reservado às ações desenvolvidas junto aos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa (2003, p. 6-7).

Em Portugal, a palavra literacia e o seu antônimo iliteracia aparecem como referentes às expressões *literacy* e *illiteracy* do inglês. A literacia, embora assim como no Brasil às vezes esteja atrelada à alfabetização (MARTINS, 2010), aparece como o

uso das competências escritas que envolvem diversos tipos de leitura, e não se foca na aquisição deles, os níveis de literacia, ou dessas competências usuais, que são avaliados entre os portugueses.

Desse modo, o Estudo Nacional de Literacia (BENAVENTE *et al.*1995, p. 23) descreve literacia como:

capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).

Nos Estados Unidos, o termo *literacy/illiteracy* desponta como resultado das avaliações feitas em que se chegou à conclusão de que não havia o domínio, por parte de jovens norte-americanos e que tinham concluído a high school, das habilidades de leitura em atividades de escrita exigidas pelo mundo social e profissional. Dessa forma, foi detectado que o problema não era saber, ou não, ler e escrever (*illiteracy*) e, sim, não dominar as competências que envolviam a leitura e a escrita em contexto social (*literacy*) (SOARES, 2003).

A partir desse momento surgiram vários programas voltados para o desenvolvimento e avaliação do nível de competências relacionadas à leitura e à escrita da população. Eles foram operacionalizados, avançando mais nos anos 1990.

Na subsecção a seguir apresento o letramento que muito evoluiu nas últimas três décadas no ensino da leitura.

1.3.1 Letramento

O termo letramento, supostamente, foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, datada de 1986, com o objetivo de ressaltar os aspectos psicolinguísticos da linguagem no que concerne à aprendizagem de crianças. Usando uma forma indireta de letramento, a teórica relacionou a função da escola, de formar cidadãos funcionalmente letrados, tanto em termos de crescimento cognitivo quanto no sentido de atender às demandas da sociedade por esta prestigiar a norma culta da língua (MORTATTI, 2004).

No ano de 1988, o termo letramento consta na introdução do livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda V. Tfouni, com o foco nas práticas sociais da leitura e escrita e as mudanças em uma sociedade que se volve letrada. A

abordagem utilizada foi a psicolinguística, situando o letramento na esfera social e a alfabetização na individual (MORTATTI, 2004).

Mesmo inseparáveis, escrita, alfabetização e letramento, alguns estudiosos tratam-nos dissociados, definem a alfabetização como aquisição da escrita, ressaltando que são habilidades necessárias para a leitura e a escrita, às quais denominam práticas de linguagem. Dito de outra forma, é adquirida no processo de escolarização, sendo a instrução formal e, por isso, pertence à esfera individual. Por outro lado, o letramento envolve os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita, não investigando apenas o alfabetizado, mas o não alfabetizado também, vislumbrando a aspectos sociais.

O letramento constitui-se uma questão complexa nas sociedades letradas, pois nas relações entre pensamento e linguagem não há distinção entre analfabeto e iletrado (TFOUNI, 2004). Entretanto, a autora diz:

Minha argumentação vai mais longe que isso: proponho mostrar que o termo "iletrado" não pode ser usado como antítese de "letrado". Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento 'grau zero' que equivaleria ao 'iletramento'. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus de letramento, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 2004, p. 23).

As pessoas não alfabetizadas possuem a capacidade de usar o raciocínio para resolver conflitos e contradições que ocorrem por meio da dialogia.

Tfouni (2004) no tocante ao campo de estudo do letramento e a sua relação com a alfabetização e com o social, enfatiza que "o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social" (TFOUNI, 2004, p. 10).

Para tanto, a autora evidencia que a sua posição sobre o letramento é o entendimento dele como um processo, cuja natureza é sócio-histórica, não sendo, contudo, confundido com o conceito de alfabetização:

[...] letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição "fraca" quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento como sinônimo de alfabetização (TFOUNI, 2004, p. 31).

Para Vygotsky (1993) apud Tfouni (2004), o letramento é o resultado de um processo histórico que modificou e diferenciou instrumentos mediadores da linguagem, trazendo formas mais sofisticadas de comportamento humano, denominados processos mentais superiores, como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outros.

No ano de 1995, Kleiman organizou o livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, no qual foram abordados os diferentes aspectos do letramento pelos autores reunidos que ainda não era uma palavra dicionarizada. Na introdução, a organizadora propõe duas concepções de letramento, uma focalizava o modelo autônomo e outra o modelo ideológico, decorrentes de práticas de letramento na escola e a respeito do letramento e alfabetização de adultos (KLEIMAN, 2003).

Nesse mesmo ano, Magda Soares trata do tema alfabetismo, o qual ela usa no sentido de *literacy* e explica que 'letramento' era neologismo e que no português havia a palavra alfabetismo com o mesmo sentido.

No entanto, Soares (1998) enfatiza que há uma multiplicidade de facetas desse fenômeno, devido à variedade de suas dimensões e a diversidade relacionadas à sociedade e a cultura, demandando um estudo multidisciplinar e considerando as esferas individual e social do alfabetismo, em diferentes ângulos para análise, mas ao longo dos anos o tema letramento pelos estudiosos desse assunto.

Ainda Soares (1998) define letramento, sistematizando que é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; estado ou condição que adquire; abrange um grupo social ou um indivíduo e tem como consequência a apropriação da escrita e suas práticas sociais.

O termo letramento foi inserido no texto dos PCN de Língua Portuguesa do 1º ao 4º ano somente de passagem, trazendo notas de rodapé como:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p. 21).

Esses PCN de Língua Portuguesa colocaram em evidência a leitura como fonte de informação, como possibilidade de acesso aos mundos criados que a literatura

proporciona, facilitando a estética e capacitando para o uso de materiais escritos, conforme as diferentes demandas. Desse modo, percebe-se nesse documento a intenção de alfabetizar letrando.

Masagão Ribeiro (2003) organizou o livro *Letramento no Brasil*, no qual apresenta análises e discussões dos diferentes aspectos, tais como políticas de leitura, letramento e educação, problemas de pesquisa e os resultados da pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, educação de jovens e adultos, entre outros (INAF), em 2001. Na introdução do texto, a autora explica que houve a opção de pesquisa por uma nova abordagem a respeito da alfabetização, leitura e escrita. Foi a partir desse estudo que o termo letramento foi cunhado, na busca de compreender a complexidade da leitura e da escrita como práticas sociais, em suas dimensões políticas e suas implicações ideológicas.

Nessa época, o termo alfabetismo era usado para esse fim, no entanto em vários artigos os autores usaram o termo letramento, como práticas de leitura e escrita, com a associação de escrita e cultura, relacionadas à escolarização. Houve predominância de uso do termo letramento, por vezes com o acompanhamento ou substituído por alfabetismo para nomear o novo fenômeno, sem abandonar o termo alfabetização.

Os artigos usaram letramento em seu sentido exato, em outras palavras, cultura escrita, sociedade letrada, língua escrita e leitura, com o foco nas esferas individual e social, bem como os eventos e práticas de letramento. Os autores também usavam letramento, alfabetização, escolarização e educação para ampliarem ou dar precisão aos significados existentes; analogias entre letramento, avaliação e analfabetismo e propostas de práticas pedagógicas e políticas públicas para a educação (MORTATTI, 2004).

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Por outro lado, existem muitas formas de letramentos com uso do plural ao considerar diversos usos das tecnologias nas práticas de leitura e de escrita que possuem espaços distintos, mecanismos de produção, reprodução e publicação da escrita que produzem diferentes letramentos, ampliando assim a definição do termo (SOARES, 2003).

Não existe, assim, um único tipo de letramento. Além de ser um continuum, em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem (MORTATTI, 2004, p. 105).

Há uma complexidade para conceituar o letramento, porque há uma variação dos tipos de estudos que podem ser inseridos nessa esfera. Considerando-se um trabalho sobre o letramento, busca-se examinar se o educando consegue refletir sobre sua própria linguagem de indivíduo alfabetizado, em oposição àquele que não possui essa condição.

O sujeito possui letramento por ter a capacidade metalinguística em relação à sua linguagem. Se a pesquisa é com adultos e criança de um mesmo grupo social, falam de um livro para caracterizar o letramento, correlacionando-o com o bom desempenho da criança na escola.

Nessa condição, o letramento tem a concepção de prática discursiva de determinado grupo social, relacionada à escrita, no sentido de dar significado à interação oral, não sendo, necessariamente, ações de ler e escrever (KLEIMAN, 2003).

[...] a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes sociais as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto diz: 'Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!' está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas: assim ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que não saiba ler e escrever [...] (KLEIMAN, 2003, p.18).

Ao ser exposta às histórias e contos, a criança apreende uma prática discursiva letrada, fazendo com que entenda expressões intertextuais produzidas pelos adultos. Deste modo, letramento pode ser considerado um conjunto de práticas sociais da escrita como sistema simbólico e tecnológico em determinados contextos.

Nessa linha de pensamento, a literatura proporciona uma infinidade de aspectos culturais. Em cada leitura textual e em cada leitor há uma margem cultural, e, conseqüentemente, um confronto de vozes que promovem um diálogo. É essa interação conjunta que amplia o letramento literário e forma uma comunidade de leitores (TEIXEIRA, 2013).

Nessa mesma direção, Cosson (2006, p. 17) considera o letramento literário diferente dos outros letramentos porque ele permite a compreensão do mundo,

materializando-o “em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. O letramento realizado com textos literários insere o indivíduo no mundo da escrita, uma vez que eles proporcionam o domínio da palavra, que para se materializar, requer um processo de aprendizagem específico, pois a simples prática de leitura não efetiva esse processo.

Ramos e Marangoni (2016) afirmam que em um letramento poético há análises de um conjunto de obras no sentido de trabalhar o desenvolvimento de leituras de poesias com leitores em formação, objetivando instrumentalizar e promover a interação destes com os recursos poéticos disponíveis na sociedade para a prática de leitura. Esse gênero textual permite formar leitores letrados em poesia, ingressando-os no mundo poético, promovendo a interação desses sujeitos com a poesia, com a intenção de ampliar seu letramento literário.

Dias e Freire (2017) usam uma abordagem freiriana para explicar que os textos ilustrados auxiliam o processo de alfabetização e letramento devido ao fato de as imagens serem muito significativas para a construção de conhecimentos, uma vez que elas se relacionam ao mundo. Os textos podem ser do gênero conto, poesia ou de outro gênero textual. Além disso, a leitura pode ser compartilhada, possibilitando a socialização de muitas histórias pessoais, permitindo que os participantes construam conhecimentos relacionados ao mundo e a si mesmos.

É importante citar Soares (2017, p. 38), que define como “resultado da ação de ‘letrar-se’, se demos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de ‘tornar-se’ letrado”. Desse modo, Soares (2017, p. 39) depreende que “letramento é estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Portanto, letramento vai além da codificação e da decodificação de sinais gráficos.

Embasando-se nessa definição, pode-se inferir que o processo de apropriação da escrita e da leitura é um patrimônio individual que torna o cidadão apto para viver em sociedade. Esse processo desenvolve-se, continuamente, na medida em que o indivíduo interage com as práticas sociais de leitura e escrita. Essa interação visa o estabelecimento de novas relações entre língua escrita e língua oral; ao desenvolvimento da expressão oral; à percepção das relações existentes entre fato/causa, fato/consequência; à percepção das relações existentes entre as histórias e a vida real.

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 54), “letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais”. O processo de Letramento se inicia bem antes do processo de alfabetização: a criança começa a letrar-se a partir do momento em que nasce em uma sociedade letrada, pois está rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita - e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas.

Segundo Soares (2017), desde cedo as crianças vão conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita. Nesse processo vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico. Quando chega à escola, cabe à educação formal orientar esses processos. Nesse caso, a Educação Infantil é o momento em que se inicia essa orientação. Por isso, pode-se compreender que:

letramento é mais amplo que o conceito que havia de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, porque envolve uma consciência crítica, um senso de cidadania, um empoderamento do estudante para que ele se torne ativo no seu processo de ensino/aprendizagem (SILVA, 2018, p. 58).

O exposto permite compreender que a escola precisa desenvolver práticas de letramento, multiletramento e letramento crítico para formar cidadãos críticos que contextualizem em suas leituras os vários espaços sociais, percebendo os diferentes tipos de linguagens sociais e a importância deles nas práticas discursivas.

1.3.2 Práticas de letramento

As diversas práticas de letramento têm avançado bastante nas últimas décadas, o que vem provocando forte repercussão nos diferentes contextos de nossas vidas, pois estão sendo concretizadas nas diversas relações sociais, de forma a atender às demandas reais dos leitores no contexto da sociedade moderna.

Não há mais necessidade de escrever cartas e esperar que elas cheguem ao destino faz muito tempo, pois com os correios eletrônicos, as cartas chegam no mesmo instante em que foram enviadas. Não há mais necessidade de ir ao banco, ter

enciclopédias na estante, fazer supermercado presencial, há escolas a distância, entre outros. Além disso, podemos:

[...] conversar com desconhecidos sem que eles nos vejam e sem que saibamos quem são; programar músicas que a rádio vai tocar; enviar para o destinatário cartões que cantam e dançam; criar histórias animadas sem saber desenhar; entre outras coisas que soariam estranhas há pouco tempo. A linguagem não ficaria de fora de tantas mudanças (COSCARELLI, 2006, p. 65).

Uma mudança muito relevante foi o aparecimento de vários gêneros textuais, além daqueles que já se encontravam em circulação na sociedade letrada. De tempos em tempos vão surgindo outros que precisam ser pesquisados com profundidade. Pode-se citar o chat, hipertexto, multimídia, hipermídia, banners publicitários, literatura digital, memes, uma infinidade de gêneros que não param de surgir. Possivelmente quando este texto chegar aos leitores-alvo, outros gêneros serão criados e dificilmente estarão mencionados nos textos que se escrevem atualmente.

O letramento se configura por meio dos usos da língua, que pode ser confundido com a alfabetização. Isso acontece porque há uma proximidade entre os dois termos que se complementam, sendo por isso importantes para o processo de uma leitura crítica, desenvolvida de modo a compreender as relações ideológicas e de poder presentes nos textos, o que ultrapassa a noção de alfabetização (SOUZA, LIMA, 2020).

De acordo com Goulart (2001), ao se desenvolverem estudos sobre letramento fez-se necessário rever e repensar toda a estrutura do fazer didático pedagógico, como podemos ver nas palavras da pesquisadora:

Do ponto de vista pedagógico, começou-se a buscar entender como trabalhar com o letramento, isto é, como transformá-lo em conteúdo. O termo entra no circuito escolar, em que tudo precisa se tornar conteúdo - didatizável e mensurável -, esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado. A existência de textos se torna a garantia para alfabetizar letrando? Que textos? De quem para quem? Que textos os antecedem e a que textos se ligam? Que outros textos se produzem como contrapalavras no fluxo histórico do movimento discursivo? (GOULART, 2001, p. 41).

Nesse cenário, a educação amplia as possibilidades de aprendizagem, no entanto também pode ser prejudicada caso não haja um trabalho efetivo e comprometido por parte dos educadores. Não podemos negar a cultura na qual estamos inseridos, ou fazer pouca vista. Precisamos encarar de frente, aceitar,

entender e desenvolver meios de construir saberes significativos em meio a esse novo modo de vida.

Rosso *et al* (2010) afirma que conceituar letramento exige uma perspectiva crítica, uma vez que há um potencial heurístico no qual muitos autores identificam dimensões diferentes desse assunto. Por isso, trata-se de um conceito que se refere à formação inicial de professores e não somente aos processos para aquisição linguística ou comunicativa, mas se alonga às práticas de letramento desses profissionais na sala de aula e que se estendem aos educandos sob sua responsabilidade.

Pensando no letramento nos meios sociais, Kersch e Silva (2012) mostram que o letramento não está restrito ao ambiente escolar. Há outros espaços, como o religioso, que não dependem da escolaridade, uma vez que no ambiente litúrgico há tanto o nível de escolaridade baixo quanto o alto.

Se a leitura e a escrita são vistas numa perspectiva social, um evento de letramento – uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – é similar a outras situações da vida social e acontece tanto dentro quanto fora da escola (KERSCH; SILVA, 2012, p. 391).

O exposto faz pensar que para trabalhar a multiplicidade de letramentos que vão surgindo ao longo dos processos, o professor precisa acompanhar o contexto do momento em que realiza suas ações pedagógicas, pois segundo Rojo (2012), os novos letramentos envolvem não apenas usar novas tecnologias, mas a realização de um trabalho que leva em conta as culturas de referência dos educandos, tais como popularidade, localidade, vivências, gêneros textuais, mídias e linguagens que eles conhecem, com a intenção de formar sujeitos críticos, éticos, democráticos e protagonistas da própria vida.

Nesse sentido, as práticas de leitura precisam reconhecer que os gêneros textuais possuem marcas de letramentos e de concepções de linguagem orais e escritas. Os gêneros textuais podem ser utilizados como pistas centrais de leitura no processo ensino-aprendizagem de leitura, pois eles contextualizam a produção de sentido e de interação real, associados aos conceitos linguísticos. Nessa perspectiva, deve-se considerar os cotidianos dos educandos e fazer com que eles percebam que os gêneros textuais estão presentes em suas vivências sociais nas práticas de letramento (AZEVEDO; BARBOSA; DOMINGUES, 2019).

O letramento é uma prática social da compreensão que inclui decifrar o escrito, ler e escrever com proficiência de leitor e/ou escritor competente nas práticas sociais de leitura e escrita com eficácia na atribuição de sentidos aos textos, interagindo com eles.

Conforme Bräkling (2004), a leitura resulta de um processo mais amplo denominado letramento, configurando-se como processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais. Considera-se competente o leitor que usa a escrita para uma leitura efetiva nas diferentes circunstâncias comunicativas.

As estratégias e procedimentos característicos de suas práticas sociais discursivas, usadas para construir e reconstruir sentidos para os textos, são procedimentos e estratégias de leitura individuais e caracterizados por processos cognitivos muito complexos, provenientes das especificidades das práticas discursivas sociais, levando em consideração os elementos do contexto de produção dos textos.

Dessa maneira, as práticas sociais discursivas têm como pré-requisito o letramento, considerando os usuários de uma língua, mesmo que eles não saibam ler nem escrever. Por isso, pode-se entender que a língua possui uma forma integrada e dinâmica. Assim, os processos de oralidade e de escrita, como práticas sociais e históricas, são atualizados no uso efetivo da língua e ampliam o letramento dos leitores (CARVALHO; MENDONÇA, 2006).

É importante ressaltar que na contemporaneidade o letramento foi se reformulando e atualmente vem recebendo a denominação de multiletramentos ou letramentos múltiplos, embasado nas variedades de letramentos e de diversidade cultural.

Nessa perspectiva, há diversos tipos de letramento: acadêmico, matemático, social entre outros. O termo multiletramento surgiu da demanda de se seguir novas formas de comunicação, em especial no ambiente tecnológico.

O ensino dentro dessa perspectiva se concentra no aprendizado que reconhece o universo multimodal onde é onde é possível trabalhar desenvolvendo alfabetização crítica e digital, baseado no conceito de estruturação e dentro das premissas da prática situada, instrução explícita, concepção crítica e prática transformada (BEVILAQUA, 2013, p. 108).

Para Rojo (2012), a denominação multiletramentos se relaciona com as mudanças do século XXI, sendo um conceito que vem evoluindo conforme a realidade

social, sendo que a leitura e a escrita são usadas em práticas muito diferenciadas com o avanço digital, no qual se integram todas as linguagens e que se consegue trabalhar com todas as formas de comunicação por imagens estáticas, em forma de cultura escrita em movimento, não só na escrita no cinema, na música, na vida. Mesmo um texto possui muitas linguagens que podem ser integradas em um único discurso.

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2012, p. 2).

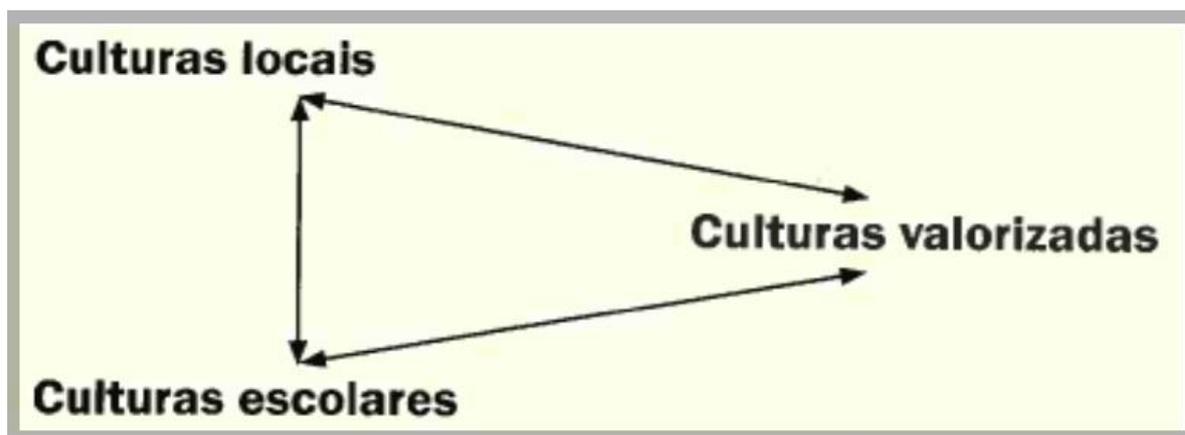
A multimodalidade e multissemiótica envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias de formas simultâneas, trazendo desafios para a teoria de gêneros de discurso, mas que não impedem novas formas de produção, configuração e circulação de textos que se relacionam aos multiletramentos.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

A multiplicidade cultural trouxe uma complexidade de textos, começando pelos textos escolares que precisam de mudança histórica das práticas em sala de aula, pois não há mais privilégio absoluto dos que são impressos, resultando em discursos realizados por meio das mídias e que envolvem a mistura de texto com imagem, que geralmente podem ser manuseados. O multiletramento pode ser concretizado em várias capacidades que indivíduo possui, ainda que ele não tenha todas as capacidades, pode-se admitir que existem graus de letramento.

Por isso, a escola precisa potencializar o diálogo multicultural no cotidiano escolar, e não somente a valorizada, dominante e canônica. Ela deve considerar as culturas locais e populares, bem como a cultura de massa, com vistas a criar vozes para possibilitar o diálogo, os objetos de estudo e o senso crítico. Para que isso ocorra, a escola precisa ser a mediadora entre as culturas locais de discentes e docentes. A figura que se segue mostra a relação entre essas culturas.

Figura 1 – Multiculturalismo e multi - ou transletramentos



Fonte: Rojo (2012)

Nesse contexto, o papel do professor é o de preparar os educandos por meio de um ensino que possa contribuir para que eles tenham uma visão crítica e sejam capazes de refletir sobre o mundo ao seu redor. Para isso, é importante que os sujeitos recebam e utilizem dessa reformulação e apropriem-se dos multiletramentos que estão à sua disposição na sociedade. As ações devem se voltar para a identidade e diversidade cultural (ORLANDO; FERREIRA, 2013).

Essas ações podem se valer do ambiente virtual para aprimorar o letramento informacional em um processo dinâmico e flexível enquanto docentes e discentes interagem colaborativamente em uma mescla que confunde o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se aqui a apropriação do letramento digital nas práticas de leitura (SOUZA; CASTRO, 2016).

A leitura e a escrita proporcionam a ampliação do repertório cultural do leitor, possibilitando práticas de letramento que favorecem interações sociais para o exercício da cidadania. O exercício da leitura possibilita a formação de leitores críticos que a usam para construir conhecimentos e buscar saberes que podem ajudar o desempenho, mesmo que ainda estejam em formação (SOARES; DAMASCENO, 2009).

Nessa formação, os estudantes do 1º ano do 1º ciclo se apropriam da escrita alfabética e, simultaneamente, ampliam experiências de letramento que já possuíam antes da escola. Ao serem expostos a atividades sistemáticas de alfabetização, é preciso motivá-los a refletir sobre a leitura e produção de textos, contextualizando-os com o mundo. A maioria das escolas têm trabalhado dessa forma. No entanto, as provinhas Brasil tem mostrado que existe um distanciamento entre o ensino de

compreensão leitora que é praticada nas salas de aula e os objetivos pensados para diagnosticar a leitura, levando em conta o processo de alfabetização e para verificar se as escolas estão formando leitores (MORAIS, 2012).

Santos (2015) considera o ensino da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) um desafio que exige a prática da sequência didática para que os educandos consigam acompanhar passo a passo, levando em conta a experiência que esses sujeitos possuem, - mesmo aqueles que têm dificuldade para ler por ainda não terem conseguido completar o processo de alfabetização ou mesmo nem terem iniciado essa fase da leitura. Por isso, não justifica ensiná-los a ler por meio de decifrar letras e palavras, mas promover uma alfabetização ajustada com o letramento para que eles construam competências para a leitura e a escrita, tornando-se bons leitores.

Nessa mesma linha, Silva (2004) considera que o processo de ensinar, aprender e ler já fizeram parte da vida de qualquer pessoa que já ensinou e aprendeu muito no decorrer de suas vidas. Nesse momento, todos estão ensinando, aprendendo e lendo e esse processo vai continuar, uma vez que o ato de ensinar, de aprender e de ler constituem-se as primeiras sustentações da construção de conhecimentos.

Dito de outro modo, para o estudante construir conhecimento, o professor precisa saber ensinar bem e, para isso, ele precisa aprender sempre a ler ao longo de sua vida, visto que a cada leitura surgem novos conhecimentos que reconfiguram as experiências tanto de leitura para si próprio, como para encontrar novas formas para mediar a formação de leitores. A dupla ensino-aprendizagem necessita de leitura que pode ser configurado no trio aprendizagem-ensino-aprendizagem e, nesse contexto, pode ocorrer de as pessoas terem que aprender a aprender e, às vezes, desaprender para reaprender para acompanhar as transformações que vão surgindo, considerando que o desafio é ler criticamente o mundo contemporâneo para perceber a velocidade da explosão de informações provenientes, não somente na escrita e seus vários suportes, mas também a extensa quantidade de meios de multimídia e internet.

Esse contexto configura uma gama de fontes e volume de informações que se expandiram, não cabendo somente à escola ou um professor específico acompanhar tantas informações. Nessa perspectiva, vai ser necessário que:

[...] a escola e os professores tenham de encontrar outra postura de ensino, que não apenas exponha informações e outra concepção de aprendizagem, que não somente devolva, pela memorização, aquilo que foi exposto pelo professor e/ou livro didático (SILVA, 2004, p. 27).

A leitura precisa considerar o contexto que traz informações necessárias para o letramento necessário. Por isso, existem pontos importantes a considerar para ler com compreensão, pois o contexto é relevante na produção de sentido. O letramento não é um método, mas uma prática de ensino voltada para a leitura de mundo necessária, usada pelos educandos dentro e fora da escola.

Na próxima seção, trato das políticas linguísticas ocorridas nos dois últimos séculos, nos quais houve a preocupação com a Língua Portuguesa como idioma oficial do Brasil.

1.4 Políticas linguísticas

Nesta seção apresento os conceitos de política linguística e discorro sobre as políticas linguísticas no Brasil e no Amazonas. Em seguida, faço um breve histórico sobre as políticas referentes à Língua Portuguesa, implementadas no Brasil a partir da colonização, remetendo ao passado para reportar os séculos XX e XXI, dialogando com as políticas linguísticas no Amazonas.

Para mostrar o que a Língua Portuguesa representa atualmente, faz-se necessário recorrer ao passado para entender o presente por meio de políticas que influenciam o comportamento linguístico da língua, ou seja, as políticas linguísticas.

1.4.1 Conceituando políticas linguísticas

Para conceituar política linguística é pertinente saber e reconhecer que seria ideal realizar seu estudo sob o olhar da ciência política que interfere e atua sobre o uso da língua, sendo decisória para que ela se tornasse o que é hoje.

Essa política surgiu no meio do século XIX e teve seu auge na segunda década do século XX, com a publicação do livro de Ferdinand Saussure, em 1916. No entanto, o termo passou a ser usado no final da década de 1950.

A expressão política linguística, no caso da Língua Portuguesa, disfarça decisões aceitas em nível geral e macro, bem como nas atividades que direcionam sua implementação. Usa-se o termo planejamento linguístico para denominar política linguística em outra acepção. Porém, não existe um termo popular aceito em português para política linguística (RAJAGOPALAN, 2013).

As dificuldades para praticar determinadas leis não é considerado fator único para tomar decisões de política e planejamento linguísticos, causando confusões com frequência nas discussões de propostas políticas de caráter linguístico, como no caso do Projeto Lei 1676/1999, do deputado Aldo Rebelo, uma iniciativa contra a desnacionalização da Língua Portuguesa, contra o uso de estrangeirismos no Brasil e alguns linguistas se opuseram à proposta somente por ser difícil ou possuir arbitrariedade para decidir, por exemplo, se palavras como abajur ou gol poderiam ser estrangeiras ou já tinham sido naturalizadas (FARACO, 2001 apud RAJAGOPALAN, 2013).

De acordo com Faraco (2001), esse projeto de lei provocou debates entre os linguistas brasileiros. Foi uma oportunidade excelente para um avanço rumo a um vantajoso confronto no espaço público no que diz respeito à questão linguística brasileira.

No entanto, o deputado Aldo Rebelo, que criou o projeto, ignorou os linguistas e repete o preconceito linguístico aos estrangeirismos que já vem de longe. Ele teve a imprensa a seu favor no sentido enxergar os linguistas como debatedores dessa luta. O certo é que os linguistas não foram ouvidos. “Em nenhum momento, o discurso científico mereceu espaço” (FARACO, 2001, p. 44).

Política linguística é um termo polissêmico e complexo, por essa razão é de difícil definição. Quando o assunto é política linguística pode estar se referindo a situações de intervenção, de planejamento ou aplicação linguística. Em alguns casos, podem ser a aspectos técnicos referentes a questões políticas na atuação sobre as questões linguísticas, suscitando críticas frequentes (ZAVAGLIA, 2003).

Nesse sentido, “Política linguística é o conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social, e o planejamento linguístico é a implementação prática dessas escolhas” Calvet (2007, p. 45). Trata-se de uma inserção tangível de uma política linguística, em outras palavras, um respaldo a ações que se referem ao ensino da linguagem.

A política linguística é ramo da política, sendo um campo regido por práticas sem regras rígidas, consistindo em uma atividade delegada a qualquer cidadão, sem exceção, que tem o direito e o dever de participar com igualdade absoluta, de dar opinião e de ser ouvido e respeitado, independentemente de suas condições econômicas, orientação sexual, faixa etária, escolaridade, entre outros (RAJAGOPALAN, 2013).

Conforme Baylon (1996), o planejamento linguístico constitui-se uma sistematização com apoio institucional para normatizar, ou ainda, atuar sobre o funcionamento sociocultural de uma língua em relação a outras ou a uma variedade em uma mesma comunidade de fala. Para o autor, existem três fases para um linguista participar, que são: (i) identificar o problema; (ii) criar um plano ou política e (iii) avaliar a eficácia do plano ou política implementados. Esse planejamento possui o caráter institucional para uma intervenção linguística.

Segundo Martiny (2019), as ações de política linguística se construíram com o passar dos anos em meio a uma crença de que o país é monolíngue e por buscarem uma homogeneização da língua, pensando que o brasileiro deveria falar somente o português.

Essas tentativas influenciaram a educação e as demais dimensões da sociedade, e isso pode ser verificado na história relativa à língua oficial brasileira no que diz respeito aos fenômenos de gestão de línguas, com diferentes modos e níveis de poder e dos usuários da língua. Isso influenciou os espaços de ocupação da língua.

Essa crença de que o Brasil é monolíngue oculta o fato de que existem ainda indígenas brasileiros que possuem uma língua própria, mas desconhecida pelos brasileiros em geral. São nativos cujas línguas sofreram rejeição do poder dos colonizadores e que impôs sua língua como única, impedindo-os de falarem em suas próprias línguas. Desse modo, o latim e o espanhol foram cerceados por essa imposição, no sentido de afirmar a supremacia sobre outras línguas existentes.

De acordo com Guimarães (2007), a partir da colonização houve a convivência da Língua Portuguesa com as línguas indígenas, a língua tupi foi normatizada e denominada língua geral, falada por índios, negros e até por portugueses. Entretanto, a partir do século XVII, a Língua Portuguesa se impõe como língua de uso geral, uma vez que o governo português obrigou o seu ensino. Depois da independência, esta língua se tornou a língua nacional do Brasil.

Nesse sentido, Mariani (2007) afirma que a partir do século XIX surgiram resistências à essa visão de Língua Portuguesa, trazendo discussões a respeito da língua nacional, quando surgiram as primeiras gramáticas e dicionários brasileiros de português, o que consolidou e organizou a língua nacional.

De acordo com Calvet (2007), há um conjunto de sentimentos dos falantes para com suas línguas e as variedades das línguas e também àqueles que as utilizam. São atitudes que se adquirem nas práticas discursivas de interação social, sendo, por

isso, as características de uma comunidade de fala diante de um falante que, desse modo, representam um componente que é fundamental para a identidade linguística do usuário da língua, propiciando recursos para a leitura e o entendimento do comportamento linguístico de um falante, sendo uma categoria particular, uma vez que as línguas não são propriamente objeto de estudo das políticas linguísticas, pois o foco é como certos grupos falam determinadas línguas.

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a política linguística (determinação das grandes decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade) e o planejamento linguístico (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas (CALVET, 2007, p. 11).

Além disso, segundo o autor, a língua que se ensina nas escolas tem a regulação de intervenção oficial, nacional, configurada como padrão, única, que independe do plurilinguismo perceptível nas salas de aula. O plurilinguismo ocorre em uma mesma língua, bem como a glotopolítica, em caso de outras línguas que se encontram em contato constante.

A cultura não se encontra somente na língua, pois ela está presente no conhecimento compartilhado, na consciência e na memória das comunidades linguísticas, forma que o lugar da política linguística se encontra na cultura linguística (HEUFEMANN, 2019).

De algum modo, as políticas linguísticas intervêm por meio de normativas, regulações horizontais, sendo de responsabilidade das ações dos Estados Nacionais e definem a língua. Por outro lado, há a abordagem glotopolítica que se trata da junção dessas intervenções horizontais com as verticais. Constitui-se em um conjunto de elementos sócio-históricos-culturais, ideológicos, discursivos e econômicos. Em outras palavras, referem-se a todos os fatos e práticas de linguagem usadas na realidade multilíngue com efeito glotopolítico, incluindo as mudanças linguísticas. Assim, a língua deve ter sentido e ser uma prática do cotidiano de seus falantes; por isso, tem que estar entre os usuários, sendo preciso sua efetivação (CALVET, 2007).

A língua também ensinada nas escolas é uma intervenção oficial, nacional, tida como padrão, uma, independentemente do plurilinguismo presente nas salas de aula. Esse plurilinguismo/multilinguismo inclusive em uma mesma

língua e/ou outras línguas que estão em constante contato, conforme as políticas ou glotopolítica (CABRAL, 2019, p. 23).

A política linguística é um campo de investigação que circunda os estudos de linguagem envolvendo escolhas políticas e ideológicas. De modo que o planejamento da linguagem se refere a esforços deliberados para influenciar o comportamento de outras pessoas com relação à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos de linguagem. De acordo com Cunha (1999), a política da linguagem pode ser definida como a combinação de decisões oficiais e práticas públicas predominantes, relacionadas ao ensino e ao uso da linguagem.

Com relação às decisões oficiais:

As políticas e planejamentos políticos passam pela intervenção do Estado, contudo, é importante para construção e manutenção de certas identidades que haja a possibilidade de se discutir políticas linguísticas que não sejam pautadas exclusivamente no planejamento do estado e na intervenção jurídica, mas, também, em significados sociais vinculados às escolhas linguísticas individuais pensadas e reforçadas localmente (GUERREIRO, 2017, p. 47).

Nesse particular, busca-se equidade e qualidade para a educação no Brasil onde impera a desigualdade, o que tem sido um trabalho bastante árduo, necessitando da prática de políticas públicas de Estado articuladas com as instituições federais, possibilitando criar bases legais avançadas e com os setores públicos e atores sociais.

Na subseção abaixo apresento reflexões concernentes às políticas linguísticas no Brasil e no Amazonas.

1.4.2 Políticas linguísticas no Brasil e Amazonas

Antes de se pensar em Língua Nacional, convém recorrer brevemente ao passado com vistas a compreender a evolução das políticas linguísticas tanto para o âmbito nacional quanto para o estadual, partindo da colônia, passando por diversas políticas até chegar nos documentos oficiais brasileiros que tratam da educação e abordam o ensino da Língua Portuguesa, que foi inserida nos currículos escolares somente no século XIX, conforme Soares:

Os que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina "língua portuguesa" ou "português" na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império (1988, p. 157).

Soares (1998) acrescenta que nos primeiros anos de existência do Brasil a língua usada nas práticas sociais não era o português. Isso se deve ao fato de que no Brasil Colonial se convivia com as línguas gerais paulista e amazônica, não prevalecia a portuguesa trazida de Portugal pelos colonizadores. Junto com o português falavam-se as línguas indígenas usadas no território brasileiro, em sua maioria do tronco tupi, sendo que esse fato foi o que favoreceu o contato dos colonizadores. O latim era a terceira língua usada no ensino secundário e superior dos jesuítas. Conforme Freire (2003), criou-se a língua geral, a qual partiu do tupi, língua dos tupinambás habitantes do litoral brasileiro. Havia a língua geral meridional paulista e a setentrional do Norte do Brasil. A língua geral usada pelos paulistas foi extinta por influência da política pombalina e, até hoje, essa língua é usada pelos amazônicos, pelos caboclos e índios no estado do Amazonas, com a variação *nheengatu*, oriunda da língua geral amazonense. "O desenvolvimento da língua geral possibilitou um maior entendimento da organização social dos índios e, por conseguinte, facilitou a ação de conversão operada pelos jesuítas" (FREIRE, 2003, p.71).

No Brasil Colônia, de um lado, a elite recebia uma verdadeira educação para estar apta a ocupar o poder, a mandar, a governar. Esse processo se perpetuava pelas gerações seguintes, fazendo com que as mesmas famílias se mantivessem no poder. Do outro lado, a classe oprimida, os pobres, negros e índios que eram catequizados pelos jesuítas, recebendo uma linguística que não focava a leitura crítica e não havia nenhuma instrução científica e nem conhecimento da filosofia e das artes.

Essa classe tinha somente o acesso a um ensino destinado a atender os interesses da fé cristã, aprendiam a obedecer e dominar os seus instintos. As pessoas dessa classe eram educadas usando-se a salvação da alma e não na ciência, pois jesuítas não ensinavam esses sujeitos a se emanciparem, conscientes de si e do outro, mas sim, eram moldados para servir aos interesses da fé (CUNHA, 1999).

Nesse sentido, a intervenção do Estado sobre as línguas possui um caráter histórico. De modo que essas intromissões do Estado no campo do ensino da língua acabam por extrapolar a área da linguística e estabelecer fronteiras com outros campos como a sociologia e a política.

No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999, p.1).

Sobre o exposto, Teixeira (2014) afirma que essa doutrinação se estabeleceu nas terras recém-conquistadas, com o intuito de consolidar os interesses do poder por meio do respaldo das bênçãos da Igreja, com o apoio de religiosos jesuítas.

A língua portuguesa apresentava diferentes limitações, por se tratar de uma língua desconhecida pelos indígenas, marcada pela identidade do colonizador europeu. (Re) conhecendo essas limitações frente à nova realidade encontrada nas recém-conquistadas terras americanas, visando a consolidar seu domínio social, político, econômico e religioso, os portugueses, então, escolheram línguas autóctones, de base tupi, como Línguas Francas, línguas de comunicação interétnica, podendo ser este considerado como um dos primeiros atos de política e planejamento linguísticos formulado em território que hoje é o Brasil (TEIXEIRA, 2014, p. 37).

Esse domínio Jesuíta na educação permaneceu até que o Marquês de Pombal decidiu que a escola deveria ser pensada para atender às demandas do Estado. Tal instituição deveria ensinar a população a servir e a obedecer aos seus senhores, ficando assim, à mercê dos governantes. Era igualmente necessária uma mão de obra que pudesse atender à corte, e como os sujeitos do povo não tinham conhecimento algum em relação ao trabalho, viu-se a conveniência da criação de um processo de formação escolar de adultos a serviço da elite.

Esse cenário era seguido de geração para geração até chegar ao desnível social em que se encontra atualmente a sociedade capitalista e neoliberal brasileira, na qual quem possui poder é quem manda.

perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (ALMEIDA, 1997).

Garcia (2007) afirma que a reforma de Pombal no Brasil foi idealizada no Despotismo Esclarecido como um conjunto de medidas com a finalidade de afastar os

jesuítas de seus cargos educacionais e outros cargos, instituindo novas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, segundo Garcia (2007), o português passou a interferir na identidade dos índios em um processo de alteridade em busca de fazer deles portugueses, com vistas a efetivar a ocupação das terras por Portugal. O Diretório veio para tentar a criação de uma homogeneidade entre o povo subordinado, por meio do uso do mesmo idioma.

Ao tentar erradicar as especificidades dos diferentes grupos indígenas, Sebastião José de Carvalho Melo buscava por meio do Diretório, criar uma homogeneidade entre os súditos, na qual o compartilhamento do mesmo idioma tinha um papel fundamental [...] Ao voltar-se contra as línguas indígenas e pôr em prática uma política agressiva contra estas, acabou por transformá-las, [...] num elemento definidor da identidade da população indígena estabelecida na fronteira meridional da América portuguesa (GARCIA, 2007, p. 28).

Com a chegada ao Brasil da família real altera-se todo o panorama educacional brasileiro e novamente todas as coisas, inclusive as políticas linguísticas, foram planejadas para atender aos interesses do Estado imperialista português, pois a escola que já não era lá essas coisas, perdeu seu papel e seu objetivo principal.

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de 'diretor de estudos' – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL, 2006, p. 6).

A educação nesse período ainda continuava sendo privilégio de poucos, apenas uma pequena camada da sociedade podia usufruí-la, e a classe pobre não era favorecida e nem beneficiada. A educação popular era quase inexistente e, nessa época, as escolas eram organizadas para servirem aos interesses do Estado. Nesse sentido, políticas linguísticas voltadas para os sujeitos marginalizados não era uma pauta de discussão do Estado, naquele contexto.

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é "um ser fora de". É, ao contrário, um "ser no interior de", em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes

homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão “fora de”, são seres “para o outro”. Logo, a solução de seu problema não é converterem-se em “seres no interior de”, mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante (FREIRE, 2008, p. 74-75).

Ao fazer menção aos indivíduos no seio social, o autor citado acima aponta que existem situações equivocadas sobre o contexto da realidade social, histórica, cultural e econômica do sujeito classificado como analfabeto. Nesse ínterim, pode-se entender a preocupação de Paulo Freire em relação à ideia de que a marginalidade está associada ao sujeito considerado analfabeto, pois existe a possibilidade de culpabilização desse indivíduo.

Dessa forma, isola a discussão da organização da sociedade dividida em classes sociais, nas quais não existem oportunidades iguais para todos e recai sobre o sujeito a responsabilidade do não engajamento nos espaços letrados da sociedade.

Segundo Lucchesi (2009), já no decorrer do século XX importantes mudanças ocorreram no campo linguístico devido à influência da cidade sobre o campo, resultando no vasto processo de urbanização e, com isso, a imigração foi provocando mudanças na língua, até um português popular nascer no seio da norma culta urbana, influenciando as camadas mais populares da sociedade brasileira.

Essa influência se constrói por meio da “[...] televisão, do rádio, ou pelo contato direto, proporcionado pelas modernas condições de transporte, ou mesmo através do precário sistema de ensino público” (LUCCHESI, 2009, p. 17).

As marcas deixadas pelo contato entre línguas do século XVI ao século XIX começam a desaparecer, apenas mantêm-se alguns vestígios linguísticos irregulares, ou seja, nas comunidades rurais mais isoladas onde a reestruturação gramatical foi mais intensa (LUCCKESI, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX, a concepção de língua que orientava o ensino de língua materna era a de sistema único, o que significava a não aceitação das variedades. Ensinar português representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua, garantindo-lhe a continuidade, para, dessa forma, atender aos interesses dos grupos dominantes (CLARE, 2003, p.10).

A mobilização foi iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema

da educação dos adultos, com vistas a alfabetização no que tange ao ensino da Língua Portuguesa.

Ao longo do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, houve a regulamentação do ensino a partir de 1942, a qual resultou na Reforma Capanema, que recebeu o nome de Leis Orgânicas do Ensino, estruturando o ensino industrial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Primeiramente, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, durante o governo Getúlio Vargas, criou-se o Decreto-lei n. 4.244, em 9 de abril de 1942, organizando o ensino secundário em dois ciclos, sendo o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com três anos.

No tocante à Língua Portuguesa, a Reforma Capanema, em 1946, tinha o foco na aprendizagem correta do idioma, com vistas a valorizar o ensino da língua nacional, priorizando o uso correto da fala e da escrita, o que implica em uma preocupação política, uma vez que o Brasil vivia um momento histórico associado à nacionalização do ensino (DALLABRIDA; TREVIZOLI; VIEIRA, 2013).

Dando prosseguimento ao olhar histórico, é preciso enfatizar que após a Segunda Guerra Mundial nascem as campanhas nacionais de alfabetização em todo país, as quais visavam atender às pessoas do meio rural, adultos que ainda não tinham passado por uma escola e que não sabiam ler e escrever (SOUSA; SOARES, 2014).

A década de 1980, no Brasil, é um período histórico marcado pela redemocratização e pela superação da herança autoritária nas instituições e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Conforme a Constituição, é função do Estado brasileiro dar acesso à educação a jovens de todas as condições sociais, abrangendo as fases escolares de Ensino fundamental⁵ e Ensino médio⁶, para todos os brasileiros.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 (BRASIL, 1996, p.19)

⁵ Ensino Fundamental: doravante EF.

⁶ Ensino Médio: doravante EM.

Essa Constituição, em seu artigo 13, instituiu que a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, estabelecendo no artigo 210, parágrafo 2, que “o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios”.

No entanto, esse período está circunscrito em um modelo liberal de economia e política, em que a expansão da educação se dá sobretudo no setor privado. No entanto, o setor de ensino público se encontra em um período estático e de pouca movimentação.

Na década de 1990, período marcado pelo modelo econômico do neoliberalismo, promove uma série de modificações no campo da educação por meio de legislações que oficializam o Ensino Profissionalizante com a finalidade de enxugar os gastos públicos e atender os interesses do capital ligado a instituições de ensino privadas.

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da União. A argumentação do governo foi que a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Além disso, ela deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional (CUNHA, 1991, p.57)

A década de 1990, compreendida pelo momento de globalização econômica, neoliberalismo e pela Reforma do Estado, carrega o modelo de privatização das instituições estatais como forma de relegar ao mercado o que o Estado não poderia suportar como demanda.

A educação foi relegada ao setor privado, com ameaças constantes de privatização no setor público. Assim, a Educação Profissional teria a função de renovar o papel do trabalhador em diálogo com as novas lógicas do mundo do trabalho que sofria interferências diretas do modelo econômico neoliberal vigente. De modo que o peso das condições materiais que o Estado deveria oferecer para qualificar esse trabalho ficavam sob responsabilidade do mesmo (TAVARES, 2012).

O contexto político brasileiro nos decênios 1980 e 1990 possibilitou um crescimento no inconsciente coletivo a verdadeira concepção consciente de Estado Democrático de Direito que envolveu o povo e trouxe inúmeras garantias sociais

documentadas na Constituição (BRASIL, 1988). Esse cenário possibilitou a criação de documentos oficiais para regulamentar e orientar essas garantias, entre eles aqueles voltados para a educação.

Essas discussões foram base para elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), apesar de ser alvo de críticas, sendo a primeira experiência histórica da educação brasileira de reflexão e sistematização a respeito das concepções pedagógicas para o ensino da língua materna para se desenvolver no Brasil.

No final da década de 90, temos em 1998, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estratégias de ensino para educação de alunos com deficiência visando seu melhor aprendizado, com adaptações curriculares. Os parâmetros orientadores da educação básica brasileira foram publicados inicialmente em 1997, sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo as orientações teórico-metodológicas a serem seguidas no ensino de todas as áreas do conhecimento, inclusive de língua portuguesa. Em 1998, foi publicado o texto atualizado dos PCN direcionados ao terceiro e quatro ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e, no ano 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que elencam as competências e as habilidades em torno das quais devem girar os processos educacionais no Ensino Médio (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p.272).

Em 1997, o Governo Federal sugeriu os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷ como aporte para a formulação dos currículos da Educação Nacional.

Em sua apresentação, os PCN ressaltam a importância do acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania e enfocam, nesse sentido, o trabalho com a competência discursiva, visto que esta englobaria as demais competências. Essa premissa é justificada ao longo de todo o documento por meio da teoria dialógica da linguagem: nela, a linguagem humana estaria organizada por meio de gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados – de textos, portanto –, que encontrariam a sua realidade fundamental na interação verbal. É por esse motivo que os PCN assumem como objeto de ensino o gênero do discurso, responsável pela seleção dos textos, os quais, por sua vez, como produtos da atividade discursiva oral ou escrita, estabelecem-se como a unidade do ensino de língua portuguesa (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p.289).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental⁸ asseveram a necessidade de se “conhecer e valorizar as variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33). De modo que fortalecem o caráter linguístico da Língua Portuguesa em detrimento da gramática normativa que estigmatiza variações linguísticas ao criar uma norma

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais: doravante PCN.

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: doravante PCN-LP/EF.

universal compreendida como correta. No ano de 1999, o Governo editou os PCN, documento que representa grande avanço na política linguística, enfatizando o uso da linguagem e valorizando a língua falada.

Nesse cenário, os estudos das áreas de linguística, sociolinguística, análise do discurso e educação provocaram mudanças do ensino da língua e o processo de aprendizagem em geral. Primeiramente, buscou-se saber sobre os indivíduos que aprendem, como aprendem e sobre o contexto em que vivem, inserindo os fatores histórico-culturais, bem como suas experiências com as práticas sociais da linguagem.

No Brasil havia uma forte propaganda a respeito da sociedade da informação e do conhecimento, trazendo o bordão “sociedade da comunicação”. O mundo, e com ele, o Brasil, passava por um processo de globalização, avanço tecnológico e científico que dominavam as atenções para o desenvolvimento social, com base no crescimento econômico.

As Nações Unidas organizaram mais de um encontro que culminaram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, dando norte para as diretrizes relativas às políticas educacionais. Junto com esse marco histórico da educação, ocorreu a publicação dos PCN. Esse texto oficial foi produzido para explicitar o contexto daquele momento, trazendo reflexões sobre os documentos oficiais da educação anteriores. Além disso, considero que os aspectos gramaticais não são únicos, pois somados à habilidade gramatical, uma boa competência comunicativa requer do estudante um domínio bom da capacidade Sociolinguística. Esses PCN trazem uma visão por áreas que agrupam as disciplinas, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de capacidades gerais para o EM nas várias áreas do conhecimento (BRASIL, 2000).

Entretanto, apesar desse documento trazer propostas curriculares oficiais para o ensino médio, elas ganham um significado ao serem inseridas no dia a dia da escola, apresentando uma crise devido à forma como se apresentam os PCN desse documento de política pública. Os sujeitos da escola se sentiram excluídos de sua elaboração, trazendo fragilidade ao seu significado, fazendo com que esses Parâmetros não tivessem legitimidade, comprometendo a possibilidade de mudanças efetivas no currículo nacional. Foi nessa crise que houve a criação de um PCN+ para atualizar o que estava vigente.

Desse modo, dois anos mais tarde, os PCN+ (BRASIL, 2002) foram publicados, atualizando o anterior. Esse documento contou com a participação de

representantes dos interessados e trouxe como inovação a complementação das orientações educacionais para elaboração do currículo na escola, com base em seu projeto político pedagógico, além de enfatizar a necessidade da formação docente.

No ano seguinte, surgiram novas discussões a respeito dos PCN. Os PCN+ completaram a demanda dos professores no sentido de aprender novas metodologias e maneiras de abordagem dos conteúdos, partindo da análise e reflexões sobre esse documento.

No ano de 2005, publicaram-se Resoluções sobre o Ensino Fundamental, sob o comando da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Esses documentos se embasam na LDB nº 9394/96 e garante o acesso a uma educação de qualidade para todos, orientando e legitimando a oferta dessa modalidade de ensino, com a finalidade de reorganizar essa modalidade de ensino no estado do Amazonas em ciclos de Formação Humana. Por meio da Resolução nº 098/2005, do Conselho Estadual de Educação – CEE/AM, no Art. 1º, determinou-se que o Ensino Fundamental mudasse de 8 para 9 anos, para o referido estado, sendo cursado dos 6 aos 14 anos de idade. Desse modo, o Art. 3º adotou a seguinte estrutura, totalizando 9 anos:

- Anos iniciais: de 6 a 9 anos de idade com duração de 5 anos;
- Anos finais de 10 a 14 anos de idade, durando 4 anos.

As OCNEM⁹ de 2006 se embasaram na legalidade das LDB nº. 9.394/96) (BRASIL, 1996), que se constituem um divisor na construção da identidade referente à terceira etapa da educação básica brasileira. Existem dois aspectos que podem ser destacados nessas orientações, o documento visa aprimorar a formação humana do educando, possibilitando a construção da ética, autonomia intelectual, pensamento crítico e preparação para o trabalho por meio do desenvolvimento das competências adquiridas por meio de seu aprendizado (BRASIL, 2006).

O Plano Estadual de Educação do Amazonas foi aprovado sob a Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008 e foi pensado para durar 10 anos. Nesse documento não há nenhuma menção a respeito das disciplinas curriculares, situação em que se inclui a Língua Portuguesa (AMAZONAS, 2008).

Esse plano foi um marco na educação do estado, porque houve a participação da sociedade, dos sindicatos, de instituições formais e informais da educação, de

⁹ Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: doravante OCNEM.

representantes dos povos indígenas, de pais e alunos, com discussões que definiram diretrizes, objetivos e metas para atender as demandas educacionais da região a serem inseridas no período mencionado. O foco desse documento é a sociedade amazonense, dando prioridade para o desenvolvimento sustentável, com vistas a uma educação na perspectiva do direito público, para alcançar a igualdade plena, a fraternidade, a paz e a justiça social (AMAZONAS, 2008).

Além disso, o documento dá ênfase às questões ambientais. Trata também da formação e valorização de professores, de temas transversais e da gestão e financiamento da educação. Houve a implementação do Programa Bolsa Floresta para famílias cadastradas para que elas preservassem buscassem o uso sustentável das reservas florestais (AMAZONAS, 2008). Por isso, esse plano reforça as políticas públicas para uma educação ambiental.

Quatro anos depois foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹⁰ (BRASIL, 2010) nas quais se define que essa modalidade de ensino deve ser ministrada em Língua Portuguesa, assegurando que as comunidades indígenas usem suas línguas maternas e processos de aprendizagem próprios (BRASIL, 2010). Dessa forma, reorganizou-se o currículo do EF (BRASIL, 2010). Para elaborar esse documento, reuniram-se os movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério da Educação.

A Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Amazonas (AMAZONAS, 2011) considera contextos sociais significativos para os educandos, para desenvolver habilidade, conhecimentos, atitudes referentes a valores, em um processo de aprendizagem de caráter consecutivo, ativo e integral. Dentre outras práticas pedagógicas, enfatizam as atividades de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, contextualizados com outras áreas do conhecimento, transversalmente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário que se compreenda que a escrita e a leitura são práticas complementares, fortemente relacionadas. O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem a sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência modeladora. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. As atividades de leitura no **CICLO** remetem a uma concepção de linguagem cujos sentidos e significados se constroem nas diversas interações sociais (AMAZONAS, 2011, p. 17).

¹⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: doravante DCN-EF.

O exposto na citação mostra que essa proposta valoriza a leitura por ela ser um caminho para a interação social, a formação de leitores, a possibilidade de produção de textos e abrir oportunidades para a construção da intertextualidade, visto que o leitor competente faz analogias entre textos. Nesse sentido, Vygotsky (1993) considera o conhecimento como uma construção social, em uma trajetória do interpessoal para o intrapessoal. O que indica que o conhecimento não possui uma forma linear, fragmentada ou compartimentada, nem a soma de partes que se juntam, mas ele ocorre por meio da interdisciplinaridade, com avanços e recuos, que vêm e vão, e constitui-se em um processo em espiral, cíclico.

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹¹ (BRASIL, 2012), estas garantem essa modalidade de ensino para todos os estudantes como direito efetivo, estabelecido no art. 12 dessas diretrizes, ou seja, na Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Essas garantias são a educação tecnológica básica; compreensão dos significados da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; sendo a LP um instrumento de comunicação que dá acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.

A Proposta Curricular do Ensino Médio – PCEMAM (AMAZONAS, 2012) foi publicada após discussões no sentido de ampliar e atualizar a proposta existente e pela percepção da necessidade de demandas curriculares, tais como organização, espaços e tempos, reunindo em um único documento as orientações para as ações educativas dos docentes das quatro áreas do conhecimento.

O foco dessa proposta são os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, tipos de aprendizagem e de recursos, desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas, autonomia intelectual advinda de reflexão anterior, ao longo e depois das ações. As orientações sobre essa proposta foram apresentadas aos professores estaduais por meio de palestras, possibilitando reflexões sobre o trabalho pedagógico, sobre os fundamentos que norteiam o currículo e, fundamentalmente, o que ensinar para possibilitar que os estudantes aprendam a aprender. Para elaborar esse documento, embasou-se nos PCN, PCN+ e pela Proposta Curricular do Ensino Médio, bem como pelos referenciais nacionais,

¹¹ Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: doravante DCN-EM.

englobando a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

[...] esta Proposta caminha lado a lado com as necessidades educacionais/sociais/econômicas/filosóficas e políticas do país, que não deixam de ser as do mundo global. Assim sendo, é interesse dos educadores preparar a juventude amazonense para enfrentar os desafios que se apresentam no século XXI, daí ao conhecimento fundado em Competências e Habilidades (BRASIL, 2012, p. 25).

Nesse sentido, a referida proposta considera que os educandos se transformam com as mudanças psicológicas, intelectuais e sociais que exigem o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da língua materna, levando em conta as exigências do meio social para os jovens que estão no final do E M, que visam os vestibulares e o mercado de trabalho, em um ritual de passagem em direção à vida adulta.

Quanto às diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹², estas foram criadas pela necessidade de atualização emergencial de políticas educacionais, reunindo o direito de todo brasileiro à formação humana, cidadã e profissional, tendo vivência e convivência no espaço educativo. Compõem a Educação Básica a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio (BRASIL 2013).

Essas normativas buscam prover os sistemas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, respeitando diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas, a Educação no Campo, a Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013).

O Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação¹³ com a finalidade de investir na melhoria da qualidade de educação brasileira que estabeleceu 20 metas para serem cumpridas nos 10 anos seguintes. Essas metas eram relevantes e ambiciosas, mas que não se cumpriram, em sua maioria.

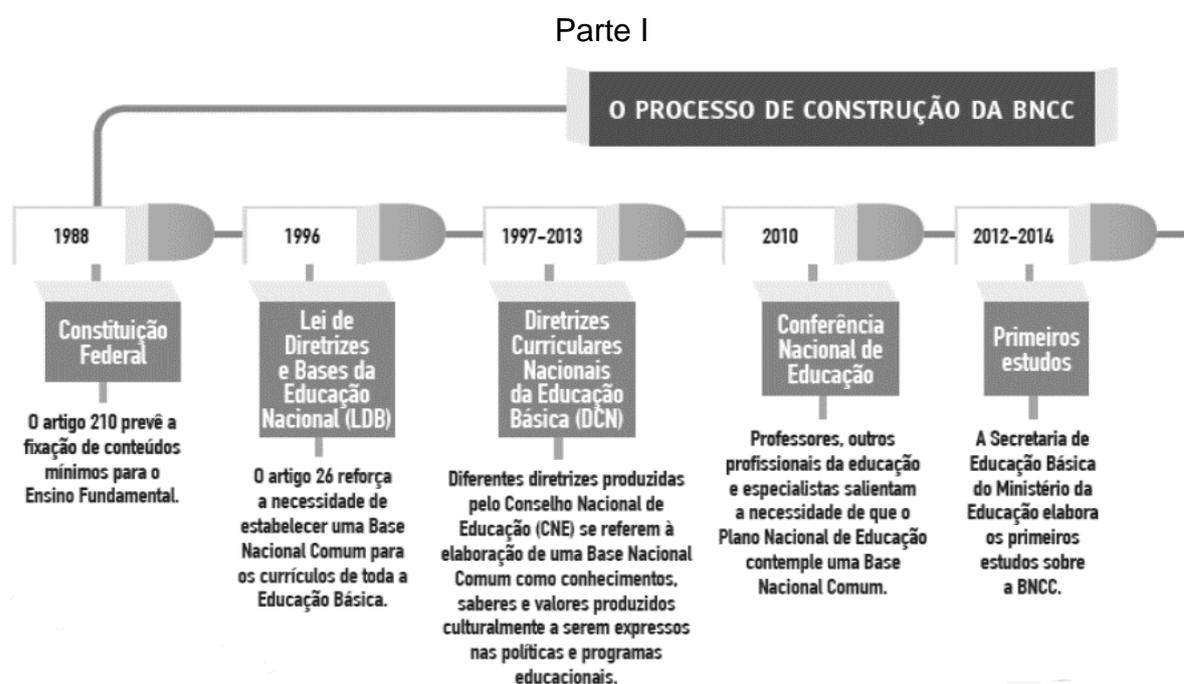
¹² Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: doravante DCNEB.

¹³ Plano Nacional de Educação: doravante PNE.

É importante destacar, que nesse cenário complexo a Base Nacional Comum Curricular¹⁴ foi sendo construída a partir da Constituição Federal, abarcando outros documentos oficiais que foram sendo criados, mas somente em 2014 houve a estruturação de uma base nacional comum a se coadunar como objetivo central a ser instituído pelo PNE.

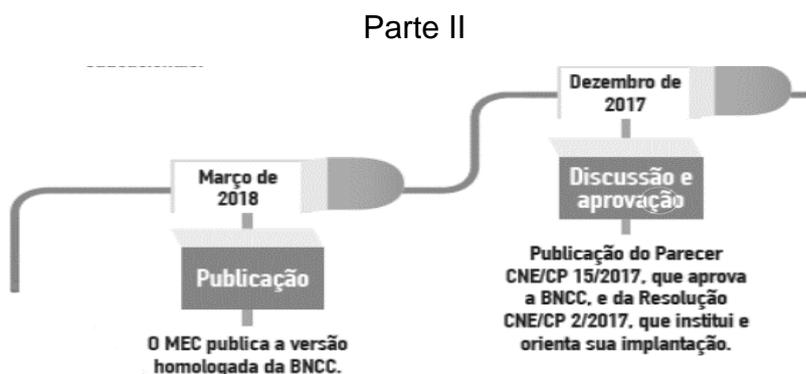
A figura 2, parte I e II, mostra os caminhos para a criação da BNCC.

Figura 2 – Processo de Construção da BNCC



Fonte: Marques (2018)

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular: doravante BNCC.

Figura 2 – Processo de Construção da BNCC

Fonte: Marques (2018)

Os passos para a construção da BNCC, efetivamente, se iniciaram em 2014, partindo do PNE (BRASIL, 2014) que possuíam 20 metas a serem cumpridas, de 2011 a 2020, e teve como estratégia o cumprimento das metas 1, 2, 3 e 7.

A meta 1 refere-se à Educação Infantil, estabelecendo que até 2016 as crianças de 4 a 5 anos de idade estejam matriculadas na pré-escola e as crianças até 3 anos em creches até o final da vigência desse PNE.

No que tange à meta 2, esta estabelece que até o último ano da vigência do Plano toda a população de 6 a 14 anos deve ter acesso ao Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecendo que essa etapa seja concluída por no mínimo 95% dos estudantes. Quanto à meta 3, ela se refere ao Ensino Médio, que deve ser garantida aos jovens entre 15 e 17 anos, cumprindo-se, até o final da vigência do PNE atual, uma taxa de matrícula de 85% dessa clientela.

Por fim, a meta 7 estabelece a estimulação para a Educação Básica em todas etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem para o alcance de melhores médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na tabela 3:

Tabela 3 – Melhores Médias no IDEB

ETAPA	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Fundamental	4.9	5.2	5.0	5.7	6.0
Anos finais do Fundamental	4.4	4.7	5.5	5.2	5.5
Ensino médio	4.3	4.3	4.7	5.0	5.2

Fonte: PNE (BRASIL, 2014)

Conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas¹⁵, nos últimos anos o estado tem avançado principalmente na fase inicial do Ensino Fundamental, tendo no último IDEB a nota próxima da Meta no PNE projetada para 2017. Já na maioria dos anos, a partir da fase final do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, apesar de o estado ter atingido as metas projetadas, os avanços estão em descompasso com a qualidade esperada (AMAZONAS, 2015).

Foi nesse contexto que a BNCC estava sendo elaborada, a educação do Amazonas contava com o PEE/AM, elaborado juntamente com o PNE para estabelecer um planejamento sistematizado para a década seguinte, embasando-se em um diagnóstico amplo e estudos por uma Comissão Estadual para esse fim, juntamente com as instituições inclusas no Fórum Estadual de Educação do Amazonas e representantes da sociedade civil com apoio do poder público estadual.

É inegável que foi um processo de construção coletiva dentro das exigências legais, levando em conta as etapas e modalidades de ensino, em caráter territorial, atendendo as especificidades da educação no Estado do Amazonas. Esse Plano considerou Metas e Estratégias que visam para melhorar condições de ensino e da educação do Amazonas (AMAZONAS, 2015).

O PEE/AM se respalda nas exigências legais presentes no artigo 214 da Constituição Federal do país (BRASIL, 1988) e no artigo 203 da Constituição do Amazonas, por meio da Emenda Constitucional nº 059, na LDB (BRASIL, 1996), da Lei 13.005/2014 de aprovação e instituição do PNE (BRASIL, 2014). O foco desse Plano foi a premissa ‘educação para todos’, existente em vários documentos e associada ao aumento do acesso, permanência, qualidade e universalização do

¹⁵ Plano Estadual de Educação do Amazonas: doravante PEE/AM.

atendimento para todos os níveis e modalidades de ensino, com o foco no homem, meio, identidade amazônica, dando prioridade à educação ambiental, com a atenção no desenvolvimento sustentável em uma perspectiva que envolve o direito público, igualdade plena, fraternidade, paz e justiça social (AMAZONAS, 2015).

Em junho de 2015, a portaria do MEC nº 592 instituiu o grupo de redatores responsáveis pela elaboração da primeira versão da BNCC, que foi lançada em setembro, e de outubro desse ano a março de 2016, essa versão foi aberta para consulta pública on-line. Durante 5 meses houve mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Em maio de 2016 o MEC publicou a versão da BNCC com base nas sugestões da consulta pública. Em abril de 2017 o MEC entregou a terceira versão desse documento que seguiu para a apreciação do Conselho Nacional de Educação¹⁶. De junho a setembro de 2017 o CNE realizou 5 audiências públicas em cada região do Brasil para ouvir a sociedade a respeito do texto da BNCC.

A BNCC para o Ensino Fundamental é a legislação mais atualizada, tendo como marcos legais a Constituição Federal Brasileira, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷, reafirmando as competências e diretrizes que são comuns, para os diversos currículos.

Segundo Callegari (2018), pela primeira vez o Brasil possui uma BNCC voltada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

A BNCC é fruto de uma determinação legal e tem por objetivo contribuir com o trabalho das escolas e seus professores. Ela é o resultado de um longo processo de discussões envolvendo amplos setores da sociedade que lutam para que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente do local e da condição social em que vivem (CALLEGARI, 2018, p. 7).

O objetivo central da BNCC, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa é tornar os estudantes mais reflexivos quanto à língua, de modo a compreender as distinções entre norma e padrão em detrimento do 'certo' e 'errado' propagado historicamente pelas políticas linguísticas que tinham objetivo de criar um padrão de Língua Portuguesa formal, negando as línguas, valores e ideais de povos que também compuseram a história do português brasileiro.

Essa legislação foi formulada como uma diretriz curricular para os sistemas e redes de ensino público e privado do país, sendo reconhecido por escolas de ambas

¹⁶ Conselho Nacional de Educação: doravante CNE.

¹⁷ Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional: doravante LDBEN.

as modalidades no Brasil. Um dos eixos centrais da BNCC, como fundamentos e diretrizes, se aplica à área de linguagens, apontando a relevância do ensino da Língua Portuguesa.

Para o governador do Estado do Amazonas, o Referencial Curricular Amazonense¹⁸ contribui para aprimorar as potencialidades do ser, visando desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e para a universalização de conhecimentos, respeitando as especificidades como, também, a diversidade da população amazonense (AMAZONAS, 2019).

O Referencial Curricular Amazonense – RCA referente aos anos finais foi aprovado pelo CNE/AM e elaborado por uma equipe multidisciplinar constituída de professores da Educação Básica das redes estadual e municipal, partindo da Comissão Estadual que implementou a BNCC no estado do Amazonas. Essa elaboração teve apoio da sociedade amazonense, em especial dos profissionais da educação de todos os níveis de ensino, que se mobilizaram no sentido de construir esse documento. Além disso, houve a contribuição de instituições públicas e privadas que cederam profissionais para realizar leituras críticas no sentido de enriquecer a RCA. É importante ressaltar que esse documento se adequa às normas e orientações federais e estaduais de educação e que contaram com esforços de compartilhamento e coleta de contribuições dos estudantes e de educadores de cada município do Amazonas por meio de articuladores regionais e locais (AMAZONAS, 2019).

A estrutura deste Referencial orienta-se a partir da BNCC, que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidade, pautadas em uma formação contínua, articulando entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia. Para o Ensino Fundamental, os estudantes se tornam competente a partir do momento que são trabalhados os objetos de conhecimento dos diversos componentes de forma transdisciplinar e contextualizada (AMAZONAS, 2019, p. 18).

Nesse cenário, as escolas da rede estadual iniciam as adequações para a aplicar as mudanças pedagógicas previstas pelo documento, que foi aprovado pelo CNE com base nas diretrizes da BNCC. As normativas serão obrigatórias para o ensino Infantil e Fundamental a partir de 2021.

No capítulo a seguir apresento a metodologia aplicada na pesquisa, mostrando os caminhos percorridos para sua realização.

¹⁸ Referencial Curricular Amazonense: doravante RCA.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

O método [...] série de regras com a finalidade de resolver determinado problema ou explicar um fato por meio de hipótese ou teorias que devem ser testadas experimentalmente e podem ser camufladas ou refutadas. Se a hipótese for aprovada por testes, será considerada uma justificativa adequada para fins práticos.

Lakatos e Marconi (2017, p. 277).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos para a condução da pesquisa. Nele, são expostos a área da pesquisa, o tipo de metodologia, a abordagem adotada e a classificação quanto aos procedimentos técnicos, os instrumentos para coleta de registro, para, em seguida, apresentar os procedimentos de análise de dados.

2.1 Área da Pesquisa

A pesquisa ora apresentada está à luz da Linguística Aplicada com o enfoque no processo de políticas linguísticas voltadas para o ensino-aprendizagem da leitura e do letramento em Língua Portuguesa. Para isso, aporta-se no entendimento de que os aspectos linguísticos são socialmente relevantes porque traz implicações na formação dos falantes da língua, idealizadas por processos históricos e socioculturais, pautados pelas práticas sociais da língua, defendidas por Moita Lopes (2006).

Nesses aspectos, essa área permite compreender o percurso das políticas linguísticas mencionadas nos documentos oficiais do ensino da língua oficial brasileira, tendo o foco na importância que esses documentos têm na leitura e formação de leitores na perspectiva do letramento na Educação Básica.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa inserida no campo da Linguística Aplicada por acompanhar a história e a cultura, bem como as questões políticas que orientam o uso da Língua Portuguesa no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa que veio para suprir lacunas sobre o ensino da Língua Portuguesa pautada nos documentos oficiais da educação brasileira e amazonense no Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM).

2.2 Tipo de metodologia

A tipologia foi definida pela forma de delineamento do estudo, cuja determinação deve caracterizar quais os níveis de abordagem e os seus objetivos no processo de investigação. Gil (2010) diz que a metodologia de pesquisa é um passo vital para a estruturação do estudo, de modo que a partir da definição da tipologia do método definem-se a natureza de investigação da pesquisa, bem como os tipos de abordagem empregados para descrição e análise dos dados encontrados. Para este estudo, destaca-se, no escopo metodológico, como sendo uma pesquisa de natureza descritiva e analítica.

Segundo Gil (2010, p.42) “a pesquisa descritiva/analítica tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para este estudo, o traço descritivo está no levantamento das hipóteses da pesquisa quanto ao processo de letramento nas aulas de LP com base em seu contexto histórico-educacional.

Barros e Leheld (2007) observam que a pesquisa descritiva/analítica se caracteriza pelo conjunto de ações no que tange à investigação, ao registro, à observação e à interpretação de fatos, sem a interferência do pesquisador. O estudo tem como proposta analisar dados históricos na educação brasileira sobre o processo de leitura, letramento e formação de leitores, a fim de registrar os dados coletados e interpretá-los, com a proposta de elaborar um panorama histórico com base nos documentos norteadores da educação brasileira e amazonense.

Por essa razão, a pesquisa é documental, que para Gil (2010) se parece com a bibliográfica, sendo a diferença entre elas a natureza das fontes, uma vez que esse modelo de pesquisa utiliza materiais prontos que ainda não passaram por um tratamento analítico, ou que passaram, mas que ainda podem receber outras análises, conforme o objeto de investigação. Esse tipo de estudo possui o caráter analítico, pois avalia documentos que podem ser de arquivo de instituições, tais como igrejas, escolas, sindicatos, entre outros. Esses documentos podem se tornar dados a serem tratados e apresentados em forma de resultado para serem analisados.

O presente estudo trata-se de aprofundar a pesquisa dentro do objeto de estudo – os documentos norteadores da Educação no Brasil – objetivando a interpretação dos fatos e identificando os fatores que contribuíram e, ainda contribuem, para o processo de leitura, letramento e formação de leitores no Brasil e no Amazonas.

2.3 Abordagem metodológica

Neste subcapítulo apresento de maneira breve as abordagens utilizadas nesta pesquisa. Para Gil (2010) a abordagem de uma pesquisa representa o escopo de engajamento do formato e da estruturação de um determinado estudo, ou seja, como ele se dá na fase de coleta e apresentação dos dados. Para tanto, utilizo na pesquisa a abordagem quali-quantitativa ou quanti-qualitativa, também conhecida como método misto, com o intuito de mensurar os dados.

Dessa forma, essa abordagem faz a convergência dos métodos qualitativos e quantitativos para trazer maior credibilidade e legitimidade aos resultados e evita reduzir a pesquisa em somente uma opção, ao contrário, seja respaldada por meio dos estudiosos de temas que embasam o objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa que reúne vieses ou ângulos de compreensão (qualitativos), considerando os envolvidos na investigação, identifica variáveis específicas (quantitativos) (FLICK, 2004).

Observa-se que ambas as abordagens objetivam explicar fenômenos por meio da coleta de dados, seja com um sujeito de pesquisa objetivo ou subjetivo. A explicação dos fenômenos de uma investigação, de acordo com Fonseca (2002), representa a fase preliminar na interpretação dos dados. Para o presente estudo, busco alinhar o processo de coleta dos dados em um método de pesquisa quali-quantitativa.

Ao utilizar esse método apresento em quadros os dados de cada documento com as categorias recortadas, com vistas a proceder à descrição e análise dos mesmos quali-quantitativamente, de modo a alcançar seus significados para o processo de leitura, letramento e formação de leitores.

2.4 Procedimentos técnico-metodológicos

Um dos procedimentos técnico-metodológicos da pesquisa constitui-se em identificar, coletar e analisar os dados de documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino da Língua Portuguesa do Brasil, com o embasamento teórico referentes aos recortes lexicais que formam o corpus do objeto de estudo. O quadro 4 apresenta os passos do estudo realizado.

Quadro 4 – Passos da pesquisa

Passos	Ações
1º	Escolha dos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa
2º	Estudo das teorias sobre história da leitura e do leitor, letramento e políticas linguísticas.
3º	Leitura e análise dos documentos selecionados para a pesquisa.
4º	Definição das palavras-chaves para orientar a coleta de dados.
5º	Coleta dos recortes lexicais para compor o corpus.
6º	Construção de um quadro comparativo para analisar as possibilidades de convergências e divergências entre os documentos.
7º	Análise dos resultados encontrados.

Fonte: A autora (2020)

O quadro 5 indica os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, mostrando que se trata de uma pesquisa documental, cujos dados serviram para descrever e analisar as categorias leitura, letramento e formação do leitor.

Quadro 5 – Documentos Nacionais e Estaduais Pesquisados

BRASIL	AMAZONAS
2000 - PCN Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio	-
2001 - PNE Plano Nacional de Educação	-
2002 - (PCN+) Parâmetros Curriculares do ensino médio	-
2006 - OCNEM- Orientações Curriculares para o ensino Médio	-
-	2008 - PEE/AM (Plano Estadual de Educação do Amazonas).
2010 - DCN/EF- Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental	(2011) PCEF- (Proposta Curricular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.)
2012- DCN/EM Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	2012- PCEMAM (Proposta Curricular do Ensino Médio)
2013- DCNEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	-
2014 – PNE Plano Nacional de Educação	-
-	2015- (PEE/AM) (Novo Plano Estadual de Educação do Amazonas)
2017- Base Nacional Comum Curricular	-
-	2019- RCA (Referencial Curricular Amazonense) Anos iniciais- aprovado pelo CNE/AM
-	2019- RCA (Referencial Curricular Amazonense) Anos Finais- aprovado pelo CNE/AM

Fonte: A autora (2020)

O quadro 6 delimita os recortes a serem utilizados para apresentar os dados e, posteriormente, as análises, considerando os documentos utilizados na pesquisa.

Quadro 6 – Recortes Lexicais da Pesquisa

1	Leitura
2	Letramento
3	Formação de leitores

Fonte: A autora (2020)

Os recortes lexicais são expressões com o sentido igual ou semelhante ao recorte localizado nos documentos para evidenciar se estes regulamentam ou orientam o ensino da leitura e do letramento, bem como se indicam a formação de leitores.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir de material teórico revisado na literatura e em trabalhos científicos já publicados, como salienta Gil:

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (2010, p. 44).

Esse tipo de pesquisa possibilita englobar uma série de fenômenos de forma mais ampla do que outra pesquisa, e também fundamental quando o problema pesquisado exige dados muito disseminados em um universo, facilitando, assim, a reunião de dados sem precisar que o pesquisador recorra a outros lugares de acessos inviáveis para coletá-los. Gil (2010, p. 45) também frisa que: “pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Isso posto, vale destacar que a pesquisa bibliográfica impressa utilizada no objeto de estudo, possibilita uma nova visão sobre o que foi ou vem sendo investigado, não apenas como material teórico, mas também engloba uma série de fenômenos de forma mais ampla do que outra pesquisa.

A pesquisa bibliográfica telematizada tornou-se um campo misto de acesso à informação e faz parte desse objeto de estudo. Lakatos e Marconi (2017) destacam a pesquisa telematizada como sendo uma tipologia de pesquisa que se utiliza dos

recursos do computador por meio da telecomunicação para realizar o processo de busca das informações.

Em relação à pesquisa documental, vale ressaltar que ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, tanto que, às vezes, o documento é também considerado como bibliográfico, envolvendo, assim, os dois tipos de pesquisa. A diferença básica entre ambas está na natureza das fontes. Segundo Fonseca:

a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre as fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas artísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (2002, p. 32).

A fim de corroborar com o que Fonseca diz, trago um excerto de Gil (2010, p. 45) no qual ele afirma que diferença básica entre as pesquisas é que “a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

De acordo com André (2012), a pesquisa documental usa documentos para contextualizar o fenômeno estudado, especificar suas vinculações e complementar as informações coletadas por meio de outras fontes, ao passo que Oliveira (2012, p. 69), considera a pesquisa documental semelhante à bibliográfica porque ela busca informações em documentos tais como relatórios, reportagens de jornais, revistas, livros, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outros documentos. Esta pesquisa se vale dos documentos oficiais da educação nacional e amazonense para coletar recortes lexicais nas passagens que tratam do ensino da Língua Portuguesa para compor seu corpus.

Na visão de Bardin (2016), a análise documental pode ocorrer entre outras análises e a categorial temática, que em minha pesquisa denomino recorte lexical.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] O critério de categorização pode ser semântico [...] léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo [...] (BARDIN, 2016, p. 1)

Nessa perspectiva categorial, obtive o estado da arte nas bases de dados: Scielo, Google Acadêmico e BDTD. Para a fundamentação teórica utilizei artigos

retirados dessas bases e livros de autores que sustentam a pesquisa e para realizar os recortes para o corpus utilizei dados em portais governamentais dos Governos Federal e Estadual, além de navegar nas páginas da *web*, do Planalto e do Ministério da Educação.

2.5 Procedimentos de análise

Para os procedimentos de análise desta pesquisa utilizo a técnica de análise documental com base no recorte lexical dos termos: leitura, letramento e formação de leitor, além da técnica de fichamento bibliográfico e de categorização dos recortes realizados por meio de leitura minuciosa, uma vez que em alguns documentos foi necessário interpretar trechos do texto, produzindo o sentido das categorias, porque o texto não enunciou explicitamente.

Nessa perspectiva, na seleção do *Corpus* e as fontes documentais seguem de maneira sistemática, reúno os documentos oficiais da Educação Básica de nível nacional e estadual, em ordem cronológica, por meio de buscas na internet, principalmente na base de dados da *web* Planalto, do portal do Ministério da Educação e da *web* Seduc/AM.

Diante do exposto, para apreciação e análise das fontes oficiais, o corpus da pesquisa segue previamente delimitado com base no recorte lexical para a análise documental da pesquisa. Segundo Fonseca (2002), a utilização da análise documental permite ao pesquisador o acesso a uma informação mais estável e detalhada dos acontecimentos, o que significa uma melhor apuração dos fatos e dos fenômenos sociais e temporais.

Ainda sobre a análise documental e os registros informacionais, Moreira observa que:

a opção por esse tipo de análise indica que o pesquisador possui intuição ou informação suficiente para guiá-lo na consulta a determinadas bases documentais. [...] O trabalho de análise documental sugere o conhecimento daquilo que a legislação prevê em relação a arquivos (MOREIRA, 2006, p. 274).

O critério definido para a organização documental é diacrônico, respeitando a ordem de vigência de publicação das leis, emendas, decretos, reformas, diretrizes e parâmetros, que são utilizados na pesquisa.

Os dados foram organizados em tabelas e gráficos para melhor visualização dos recortes coletados.

No próximo capítulo discorro sobre o tratamento e análise dos dados, promovendo um diálogo entre os documentos, as categorias e os teóricos que fundamentam a pesquisa, com o viés da Linguística Aplicada.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento os dados totais referentes à frequência dos recortes lexicais nos documentos pesquisados, realizado após a apresentação dos gráficos referentes aos resultados encontrados, para em seguida compor a análise dos resultados de cada documento por tópico em um diálogo entre os documentos e os teóricos estudados.

A escolha do recorte analítico de 2000 a 2020, para os documentos norteadores da educação, ocorre pela questão conceitual dos recortes lexicais leitura, letramento e formação de leitores para o ensino de Língua de Portuguesa. Além disso, quanto mais atualizado o documento, mais ele incorpora os documentos anteriores do final do século XX, entre eles a Constituição Federal e os PCN.

Para endossar o porquê dessa delimitação, evoco Marques Neto (2016) por considerar as pesquisas de dez anos são apropriadas, pois elas mostram programas, ações e projetos que incentivam a formação do leitor, fazendo aumentar o número de leitores no Brasil. Minha pesquisa está de acordo com a ideia desse teórico e abrange os anos que ele mencionou, uma vez que ele se refere a pesquisas a partir de 2005/2006.

Por isso, penso que meu estudo atualiza a pesquisa de Marques (2016), pois ela delimita alguns anos antes de sua investigação e abarca o ano atual, sendo uma fonte de continuidade do tratamento da formação de leitores, que se atrela à leitura e ao letramento.

3.1 Documentos oficiais nacionais - Ensino de Língua Portuguesa

A tabela 4 apresenta a frequência com que os recortes lexicais apareceram nos documentos oficiais pesquisados e que orientam a educação brasileira.

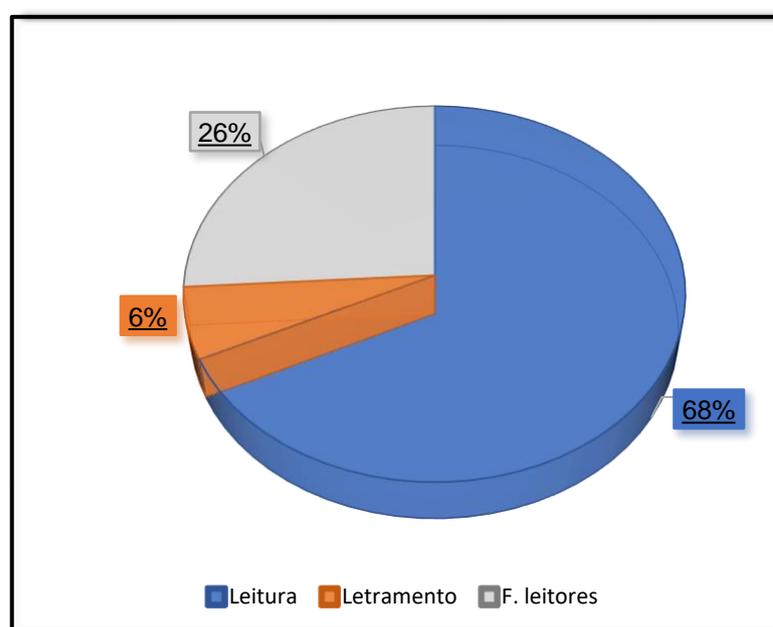
Tabela 4 – Frequência dos recortes lexicais nos documentos nacionais

	Leitura	Letramento	Formação de Leitores
PCN-EM (2000)	2	1	0
PNE (2001) ¹⁹	0	0	0
PCN-EM (2002)	28	1	12
OC-EM (2006)	152	18	107
DCN-EF (2010)	1	1	0
DCN-EM (2012)	2	0	0
DCNEB (2013)	41	8	0
PNE (2014)	2	1	0
BNCC (2017)	164	4	32
TOTAL	392	36	152

Fonte: A autora (2020)

Os dados foram coletados na parte dos documentos que trata do ensino da Língua Portuguesa e são analisados, separadamente, por documento.

O gráfico 4 considera a frequência total de recortes lexicais encontrados em todos os documentos nacionais que orientam o ensino da língua portuguesa.

Gráfico 4 – Total das frequências dos recortes nos documentos nacionais

Fonte: A autora (2020)

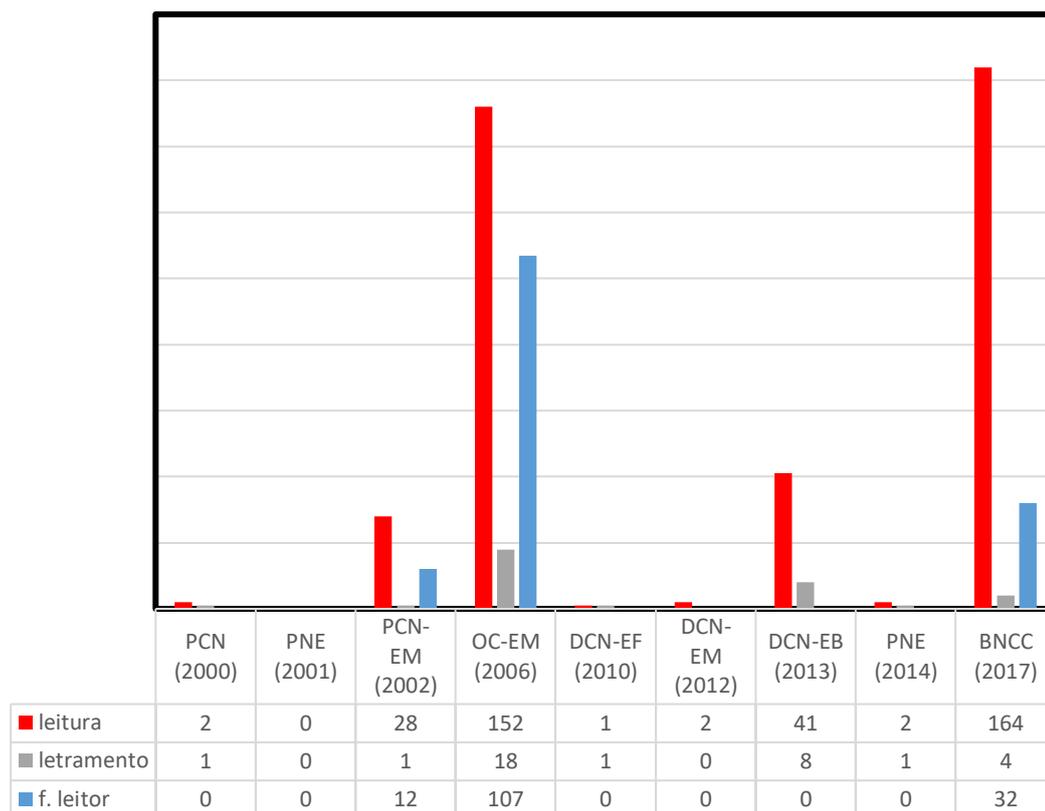
Pode-se constatar que a leitura aparece 68%, porque esse recorte aparece em 9 documentos analisados; formação de leitores 26%, recorte que se encontra em 3

¹⁹ O PNE (2001) não teve foco em nenhuma disciplina, somente em formação para o trabalho.

documentos, mas menos quantidade que o de leitura; e letramento 6% que está presente em somente 7 documentos, sem grandes quantidades em cada um.

O gráfico 5 apresenta as frequências dos recortes lexicais nos documentos nacionais, comparando as quantidades de cada um deles.

Gráfico 5 – Frequência total dos recortes lexicais por documentos Nacionais



Fonte: A autora (2020)

Esse gráfico mostra a disparidade numérica entre a frequência dos recortes, deixando evidente a importância dada à leitura. Quando penso nessa situação, compreendo que realmente a leitura se sobressai entre letramento e formação de leitores, visto que tanto o letramento quanto a formação de leitores precisam da leitura para existirem e são atrelados a contextos vivenciados pelo leitor.

Os dados apresentados na tabela 4 e nos gráficos 4 e 5 são analisados no próximo tópico. A análise considera a frequência dos recortes lexicais, incluindo a citação de cada um deles, extraídos em cada documento nacional e estadual, dialogando com os autores que fundamentam a pesquisa.

3.2 Documentos oficiais estaduais - Ensino de Língua Portuguesa

Esta seção apresenta a frequência de recortes lexicais de cada documento oficial da educação amazonense, no que tange ao ensino da língua portuguesa.

Tabela 5 – Frequência dos recortes lexicais nos documentos estaduais

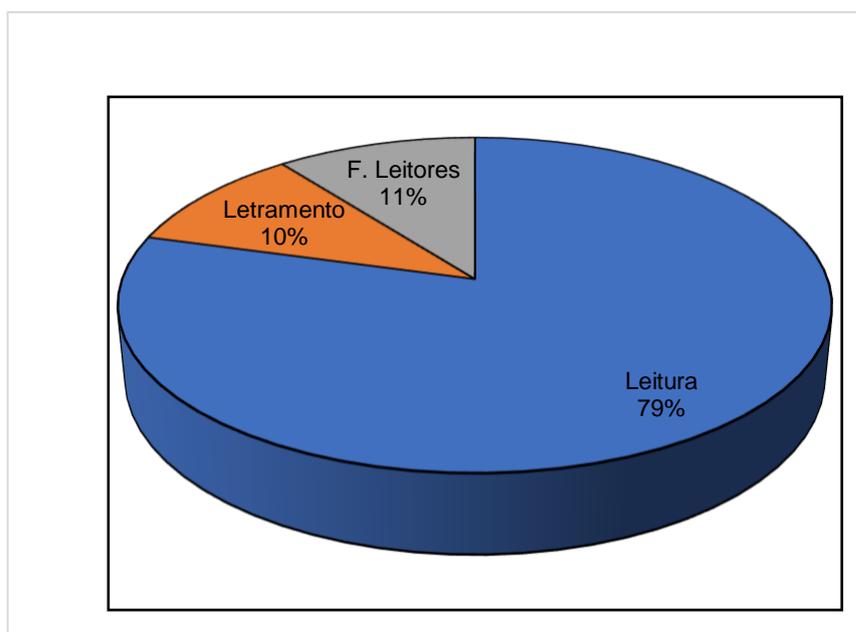
Documento	Leitura	Letramento	Formação de Leitores
PEE/AM (2008)	2	0	0
PC-EF/AM (2011)	87	0	5
PC-EM/AM (2012)	64	1	6
PEE/AM (2015)	15	2	1
RCA-EF/AM (2019)	96	31	23
Total	264	34	35

Fonte: A autora (2020)

As propostas e os referenciais possuem mais os recortes lexicais pesquisados, porque eles são mais voltados para o currículo das áreas de conhecimento, dentre essas, a do ensino de Língua Portuguesa. Já os planos de educação têm a preocupação da garantia de direito ao acesso ao ensino e são mais voltados para a organização das escolas.

O gráfico 6 apresenta a frequência total dos recortes lexicais que aparecem nos documentos educacionais do Amazonas.

Gráfico 6 – Frequência Total dos Recortes Lexicais nos Documentos do Amazonas

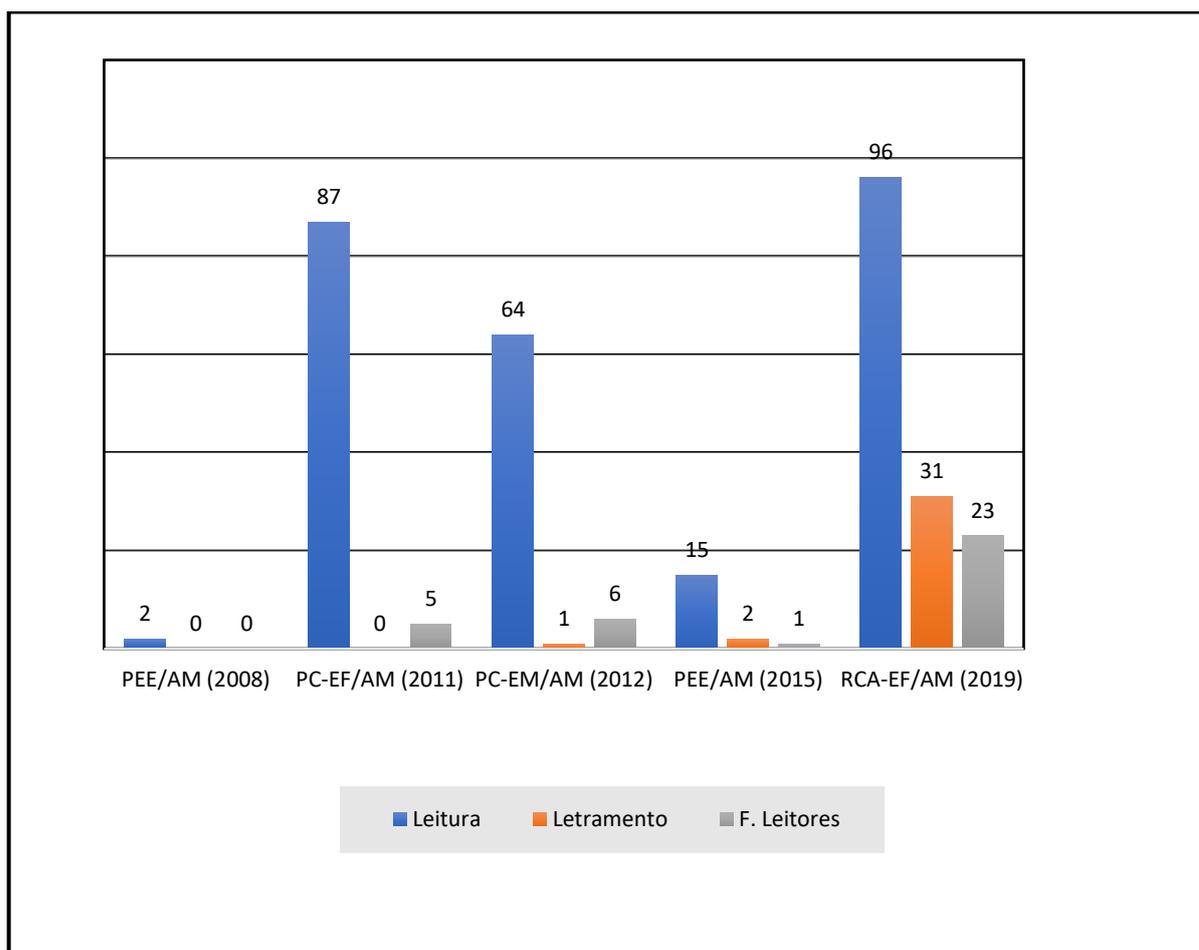


Fonte: A autora (2020)

O recorte lexical leitura foi o mais frequente no conjunto de documentos relativos à educação do Amazonas, sendo letramento e formação de leitores quase empatados entre si, com uma frequência bem menor que a categoria leitura.

O gráfico 7 mostra a frequência dos recortes lexicais encontrados em cada documento amazonense.

Gráfico 7 – Frequência dos recortes lexicais por documentos do Amazonas



Fonte: A autora (2020)

Os dados que aparecem na tabela 5 e nos gráficos 6 e 7 mostram que leitura é o recorte lexical de maior e formação de leitores com menor frequência nos documentos pesquisados.

Essa frequência dos recortes lexicais nos documentos do estado do Amazonas evidencia que a leitura teve maior frequência, como ocorreu nos nacionais.

3.3 Análise dos recortes por documento

Esta seção apresenta os quadros com a análise dos recortes lexicais dos documentos oficiais pesquisados, entretanto está citado apenas um dos recortes encontrados em cada documento, quando este apresenta a categoria requisitada nesses quadros.

3.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000)

O recorte lexical leitura possui pouca frequência nos PCN do ensino médio (BRASIL, 2000).

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
2	1	0

O quadro 7 apresenta uma das citações referentes aos recortes quando encontrados no documento.

Quadro 7 – Exemplos de Recortes Lexicais dos PCN-EM/2000

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	[...], mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação que geram uma significação e que, portanto, é a leitura e escrita da realidade ou de uma situação desta. Para tanto, deve-se entender que a linguagem verbal se presta à compreensão ou expressão de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva (p. 16).
LETRAMENTO	É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos (p. 20).
Formação de leitores	Não há recortes lexicais referentes a essa categoria.

Fonte: A autora (2020)

O PCN-EM/2000 atribui grande importância à leitura para o educando entender as outras áreas do conhecimento que necessitam de interpretação e compreensão de

textos sobre os assuntos estudados, apropriando-se dos conhecimentos, bem como para as práticas sociais de leitura.

Essa importância da leitura compactua com Souza *et al.* (2004) que concebe a leitura como percepção de significados, somados à interpretação pessoal do leitor, considerando contexto, tempo e espaço, associados às circunstâncias, o que confere à leitura uma interpretação e compreensão pessoal. Nessa perspectiva, a leitura é a interpretação e compreensão pessoal da realidade

No documento não há a palavra letramento, exatamente, mas o trecho recortado mostra que esses PCN levam em conta as práticas sociais e produtivas do educando, para as quais ele precisa dominar as linguagens para se comunicar. Segundo Kleiman (2003), o letramento insere-se na perspectiva referente à prática social da escrita, situação na qual há uma compreensão contextualizada com o mundo.

O próximo tópico trata do PNE de 2001, documento que direciona a educação brasileira por meio de metas a cumprir.

3.3.2 Plano Nacional de Educação (2001)

O PNE (BRASIL, 2001) não apresenta os recortes lexicais pesquisados, visto que esse documento possui foco diferente dos outros, não se tratando diretamente do ensino de língua portuguesa.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
0	0	0

O uso do quadro 8 tem a função de destacar, facilitando a compreensão desse contexto.

Quadro 8 – Exemplos de Recortes Lexicais do PNE (2001)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Não há esse recorte no documento
LETRAMENTO	Idem
FORMAÇÃO DE LEITORES	Idem

Fonte: A autora (2020)

Esse documento trata em especial de metas para o ensino em geral a serem atingidas em um período de 10 anos, ou seja, 2001 a 2010. Esse documento orienta a implementação de uma nova educação profissional brasileira, com vistas a qualificar o jovem para o mercado de trabalho, reformulando e acrescentando qualificações para atender às demandas da sociedade.

3.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (2002)

Os PCN + é uma atualização do documento PCN-EM anterior para atender a demandas do Ensino Médio, considerando as tecnologias relativas a todas as áreas do conhecimento, em especial da Língua Portuguesa, que se inclui na área de códigos e linguagens.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
28	1	12

A categoria leitura se destaca em relação a sua frequência nesse documento. O quadro 9 apresenta uma citação de cada recorte encontrado.

Quadro 9 – Exemplos de Recortes Lexicais das PCN+- (2002)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Leitura como diálogo entre textos: “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis)” (p. 72).
LETRAMENTO	O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. Na fala, fazemos uso de um conhecimento linguístico internalizado, que independe de aprendizagem escolarizada e que resulta na oralidade. Na escrita, também utilizamos esse conhecimento, mas necessitamos de outros subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito) (p. 60).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Se priorizamos até agora procedimentos voltados para a leitura, isso se deve certamente à intenção de valorizar a formação do leitor competente nos múltiplos textos a que tem acesso. Entretanto, os procedimentos indicados especialmente quanto à recepção dos textos devem contribuir também para os processos de produção textual (p.80).

Fonte: A autora (2020)

Esse documento orienta para um ensino de Língua Portuguesa que integre os recursos tecnológicos no desenvolvimento da leitura, considerando regras, contextos, local, época conforme as condições de produção e recepção dos envolvidos na leitura, possibilitando a criação e propagação de ideias, escolhas e tecnologias existentes.

Nesse tocante, Signori (2007) sugere que as práticas pedagógicas incluam o uso de tecnologias para a leitura e apropriação do letramento e, conseqüentemente, a formação do leitor. Por outro lado, Martins (2005) vê o exercício da leitura do gênero memórias como um resgate de práticas de letramento que foram internalizadas pelos sujeitos, resultado das trajetórias e práticas de leitura que os formaram leitores. Essa perspectiva de leitura tem conformidade com o letramento, uma vez que leva em conta as diversidades de práticas e formatos sociais da língua.

Com relação à formação de leitores, a multiplicidade de textos à qual o indivíduo é exposto contribui para sua formação leitora. Toda leitura que o indivíduo realiza vai se acumulando em sua memória que vai se reestruturando quando as novas leituras vão se incorporando, fazendo dele um sujeito leitor e, simultaneamente, um sujeito contextualizado com as práticas de letramento. Em outras palavras, leitura, letramento

e formação de leitores estão atreladas entre si, tornando-se difícil de separar uma parte da outra, o que torna esse trio fundamental no mundo letrado.

Por todas essas considerações, a priorização que os PCN+ atribuem à leitura fazem dele um documento importante para a formação do leitor.

3.3.4 Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006)

As OCN-EM, em seu volume 1, inclui o ensino de Língua Portuguesa na área de conhecimento Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, enfatizando a prática da leitura dos diversos textos que circulam na sociedade.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
152	18	107

A leitura possui maior frequência em relação aos outros recortes e a formação de leitores também tem um significativo destaque, o que é evidenciado pelos dados. O quadro 10 traz um exemplo de recortes encontrados no documento.

Quadro 10 – Exemplos de Recortes Lexicais das OC-EM (2006)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	[...] devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.
LETRAMENTO	Na perspectiva do letramento, que implica o enfoque sobre a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita' (SOARES,1998, p. 83), o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, [...] (p. 80).
RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO

FORMAÇÃO DE LEITORES	Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livro.
----------------------	--

Fonte: A autora (2020)

Essas orientações consideram que a construção gradativa dos conhecimentos referentes aos textos disponíveis socialmente na disciplina Língua Portuguesa, em distintos universos semióticos no Ensino Médio, leva em conta a escrita, a oralidade e a escuta. Nesse sentido, Kleiman (2003) afirma que na oralidade se inclui o letramento, pois em determinadas classes sociais as crianças são letradas antes de se alfabetizarem e elas usam estratégias letradas. Entende-se que o exercício do letramento ocorre por meio das práticas sociais de escrita e de leitura literária incluídas no processo de aprendizagem.

De acordo com Glasser e Santos (2010), a leitura que se fundamenta no letramento constitui-se uma maneira de aprender, além de contribuir para a formação social do educando. Nesse sentido, para Kleiman (2005) a capacidade de compreensão leitora ocorre em função da contextualização das atividades de leitura, estratégias e saberes relativos a determinadas especificidades. Entretanto, a falta do cumprimento do papel da escola no tocante à leitura dificilmente ela vai formar leitores inseridos nas práticas de letramento.

3.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2010)

As DCN-EF surgiram com a Resolução nº 7/2010 para fixar o Ensino Fundamental de 9 anos para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, assegurando a formação, indispensável para o exercício da cidadania, como já era entendido nos documentos anteriores. Além de garantir meios para que os educandos possam progredir no trabalho e nos estudos, após essa formação.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
1	1	0

O quadro 11 apresenta apenas dois exemplos de recortes das categorias pesquisadas, pois a formação de leitores não foi mencionada no documento.

Quadro 11 – Exemplos de Recortes Lexicais das DCN-EF (2010)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]
LETRAMENTO	Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento [...]
FORMAÇÃO DE LEITORES	Não há esse recorte no documento.

Fonte: A autora (2020)

Nesse documento a leitura possui um papel essencial para que o educando tenha os recursos básicos para dominar a leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com vistas a ampliar seus conhecimentos em outras áreas.

Essa importância dada pelas DCN-EF (2010) corrobora Silva (2011) que ressalta a necessidade da leitura para o bom desempenho dos educandos por promover a interação entre as pessoas, contribuindo para a formação de conceitos, hábitos e criticidade, fazendo do estudante um sujeito não manipulável pela comunicação de massa, fazendo dele um ser único, pois cada pessoa trilha um caminho diferente e, por essa razão, adquire experiências diferentes, específicas e pessoais.

3.3.6 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012)

Essas diretrizes foram criadas por meio da Resolução 2/2012 com a finalidade de definir o currículo nacional para o EM nos sistemas de ensino que se aplicam a todas as formas e modalidades do EM, complementando, se necessário, por Diretrizes específicas.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
2	0	0

O quadro 12 contém somente um exemplo de recorte lexical que foi constatado no nesse documento.

Quadro 12 – Exemplos de Recortes Lexicais das DCN-EM (2012)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; [...] (p. 7)
LETRAMENTO	Não há esse recorte no documento.
FORMAÇÃO DE LEITORES	Idem

Fonte: A autora (2020)

Somente o recorte leitura aparece nesse documento, valorizando a escrita em todas as áreas de conhecimento. Para Cagliari (2010), a leitura constitui-se a extensão na vida das pessoas, uma vez que, por meio dela, se constroem conhecimentos na escola e fora dela. Segundo o autor, a leitura é uma herança que ultrapassa o valor de um certificado, porque depois de adquirida se torna uma habilidade para capacitar o sujeito para outros conhecimentos que ele pode buscar com autonomia nos textos escritos que estão disponíveis e que acabam por torná-lo leitor.

Apesar de não tratar diretamente do letramento e da formação de leitores, o DCN-EM (2012) enfatiza que o ensino da leitura compete a todas as áreas do conhecimento, pois todas usam a língua para expor ideias e para receber atividades escritas dos estudantes, sendo pertinente o professor de todas as disciplinas orientar os alunos para que eles se expressem com clareza e usem a língua escrita o mais formal possível para que tenham condições de competir com oportunidades que exijam um uso adequado para escrever ou expressar em situações especiais, como em uma exposição pública. No entanto, no que tange à oralidade, deve-se respeitar o registro do estudante, uma vez que a fala é espontânea e não deve ser inibida por questões de variedades linguísticas.

Penso que cabe à escola incluir em seu planejamento a leitura e a escrita como uma necessidade básica no currículo de todas as áreas do conhecimento. Desse modo, o professor pode orientar o estudante a ler com atenção para compreender o que lê, e ao escrever o que entendeu, use a língua tendo cuidados principalmente com a ortografia e a concordância verbal e nominal, visto que estas são bastante perceptíveis e podem causar preconceito, em contexto formal.

3.3.7 Diretrizes Curriculares Nacionais do Educação Básica (2013)

As DCN-EB (2013) atualiza as diretrizes existentes que ficaram defasadas, sendo necessárias várias mudanças devido ao Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 04 aos 17 anos de idade.

Ademais, as DCN-EB mostram que a elaboração do projeto político-pedagógico deve contar com a participação da comunidade educacional, realizando um entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades que caracterizam o desenvolvimento humano dos estudantes.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
41	8	0

O quadro 13 apresenta os recortes lexicais encontrados no DCN-EB, a categoria leitura e letramento, pois não há menção da formação de leitores no documento.

Quadro 13 – Exemplos de Recortes Lexicais das DCN-EB (2013)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	[...] conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. [...] (p. 121). [...]valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; [...] (p. 178).
LETRAMENTO	[...] a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes; [...] (p. 50).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Não há esse recorte no documento.

Fonte: A autora (2020)

Essas Diretrizes mostram a importância da leitura significativa, bem como da produção escrita voltada para todas as áreas do conhecimento, uma vez que a leitura contextualiza o tema a ser escrito, desenvolvendo no educando a capacidade de letramento. Isso está em acordo com Lindoso (2004) que defende que se faz necessário melhorar os índices de leitura não apenas de livros literários, mas também daqueles de outras áreas do conhecimento.

A defesa de Lindoso (2004) faz analogia com Cagliari (2010) e com as DCN-EB (2013), que consideram a leitura como uma responsabilidade dos professores de todas as áreas do conhecimento e não somente do professor de Língua Portuguesa. As diretrizes vão mais além, acrescentando que todas as áreas precisam valorizar a leitura em todos os campos do conhecimento, de modo a desenvolver a capacidade de letramento dos educandos.

Na minha trajetória de professora Língua Portuguesa ouvi muitas vezes professores de outras áreas dizendo que não sabem por que os estudantes não sabem ler e escrever, se eles têm um professor com uma carga horária grande. Isso cai como uma cobrança da formação de leitores por parte dos colegas. Esses profissionais usam a língua como portadora de suas mediações na construção de conhecimentos e não percebem que são responsáveis por também educar seus discentes no tocante à leitura.

3.3.8 Plano Nacional de Educação (2014)

O PNE é composto de 20 metas a serem cumpridas em um período de 10 anos, de 2014 a 2024. A meta 5 refere-se à alfabetização que deveria ser cumprida até 2016, sendo o seu objetivo alfabetizar as crianças até o final do 3º ano.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
2	1	0

O PNE possui somente os recortes lexicais leitura e letramento, e um exemplo de um deles está exposto no quadro 14.

Quadro 14 – Exemplos de Recortes Lexicais do PNE (2014)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	[...]à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (p. 26).
LETRAMENTO	[...] os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (p. 24).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Não há esse recorte no documento.

Fonte: A autora (2020)

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, os recortes selecionados mostram que o PNE mencionado ressalta a leitura como uma forma de ampliar as habilidades linguísticas em situações conhecidas ou desconhecidas, de modo a ampliar o universo cultural relativo aos diversos conhecimentos disponíveis.

A leitura voltada para o letramento remete a Bakhtin (2003), autor que defende que a força dos enunciados utilizados pelos usuários da língua, cotidianamente, caracteriza e ajusta as práticas sociais da língua no sentido de esta realizar determinados propósitos.

Além disso, o documento visa a alfabetização e letramento dos educandos, com vistas a fazerem uso das várias formas de expressão às quais sejam expostos, não somente na língua, mas, também, nas outras áreas de conhecimento. Mortatti (2004) considera o letramento uma dimensão social e a alfabetização uma dimensão individual da língua.

Esse documento ressalta que a leitura e a escrita são uma extensão da capacidade de produção e compreensão de textos orais, que carregam consigo a cultura de uma comunidade, sendo as vivências relativas à literatura, artes em geral, incluindo a música, a dança e o teatro, posto que a leitura não se constrói apenas na escola, mas também nos espaços sociais onde o educando transita.

3.3.9 Base Nacional Comum Curricular (2017)

A BNCC estabelece o conjunto de aprendizagens necessárias para todos os estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Esse documento oficial da educação foi atualizado em conformidade com as tecnologias da comunicação e informação que geram uma multiplicidade de gêneros textos veiculados nos meios digitais. Trata-se de uma proposta antiga da necessidade de se estabelecer uma base comum para abarcar os processos de ensino-aprendizagem para as escolas brasileiras, considerando o Ensino Básico que vai desde o Ensino Infantil até o Médio.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
164	4	32

O quadro 15 apresenta um exemplo relevante de cada recorte lexical retirado do texto da BNCC.

Quadro 15 – Exemplos de Recortes Lexicais da BNCC (2017)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (p. 72).
LETRAMENTO	[...] amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (p. 89).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramento (p.72).

Fonte: A autora (2020)

A BNCC enfatiza as práticas sociais por meio de uma variedade de linguagens, tais como a verbal, oral, escrita ou visual-motora, no caso das Libras; corporal por meio de gestos; visual, por meio de imagens; sonora, por meio de tecnologias que resultam em sons e, principalmente, a linguagem digital. Nesse contexto, as práticas sociais ocorrem a partir de interações entre os sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2017) faz analogia com Soares (2017) por afirmar que o letramento possui duas dimensões, uma se associa a um grupo social e a outra a um sujeito como indivíduo sendo, por isso, uma dimensão individual. Essa complexidade ocorre porque a dimensão social está à disposição de qualquer pessoa, que dependendo de sua exposição a ela, vai se letorando quando passa a incorporar leituras de textos que vão além da codificação e decodificação. Desse modo, Soares (2017, p. 39) depreende que “letramento é estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Portanto, letramento vai além da codificação e da decodificação de sinais gráficos.

Conforme Rojo (2012), há várias formas de comunicação, sejam imagéticas, escrita fixa, em movimento e não apenas nos cinemas, na música, na vida. Um texto pode possuir múltiplas linguagens que podem se integrar no mesmo discurso. São denominadas multiletramento, são práticas de letramento da contemporaneidade configuradas por uma multiplicidade de linguagens, semióticas, midiática que abrangem a criação de textos multimodais, além de uma diversidade cultural proveniente de autores que, simultaneamente, são leitores.

A BNCC (BRASIL, 2017) mostra a importância para a leitura, letramento e formação de leitores. A Base é o documento mais atualizado sobre a educação, diferentemente dos documentos que a antecedem por não se tratar de trazer um currículo pronto e acabado, mas orientações para que as escolas montem seus planejamentos curriculares, atendendo aos objetivos de aprendizagem de cada fase da formação escolar e levando em conta as demandas de cada instituição escolar no que se refere à metodologia e aos contextos sociais e regionais, sendo pertinente com as especificidades necessárias para garantir uma base comum curricular semelhante para todo o Brasil.

Além disso, a Base trabalha por unidades temáticas, possui objetivos de conhecimentos em uma perspectiva de competências e habilidades, com a adoção de uma concepção de linguagem definida como forma de ação e interação no mundo,

chamada linguística da enunciação, nas concepções enunciativas bakhtinianas, trazendo os princípios adotados, tais como a centralidade do texto, dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa contextualizados e articulados com as práticas sociais da língua. Além de considerar o uso de textos multimodais e hipertextos, configurando o uso da tecnologia a favor do multiletramento. A concepção de linguagem da BNCC implica na realização das práticas de linguagem nas muitas esferas da comunicação humana, abrangendo as cotidianas, as formais e as elaboradas.

Diante do exposto, entendo que a Base orienta que as interações verbais praticadas ocorrem por meio da atuação do sujeito em suas práticas e ações sociais da linguagem em uso em todas as suas modalidades, seja na oralidade, escrita, leitura ou escuta. Nesse contexto, pode-se incluir os gêneros do discurso que são estudados, considerando os enunciados em sua forma de uso social, em uma linguagem viva e concreta.

A BNCC direciona que “uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos” (BRASIL, 2017, p. 79).

Portanto, a BNCC exerce um papel muito importante para a criação dos projetos e planejamentos curriculares a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem, porque esclarece quais são as aprendizagens essenciais para que todos os educandos se desenvolvam por meio de uma equidade educacional. A Base orienta sobre as questões gramaticais para cada nível de ensino em que se encontra o aluno, com proposta de analisar as estruturas linguísticas contextualizadas com as práticas sociais, substituindo a memorização de regras por atividades que permitam a compreensão das formas e situações de uso, levando em conta o avanço tecnológico e determinando.

3.4 Documentos oficiais do estado do Amazonas - Ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção analiso os dados encontrados em cada documento, separadamente, estabelecendo um diálogo com os teóricos que fundamentam a pesquisa.

3.4.1 Plano Estadual de Educação do Amazonas (2008)

O PEE veio para organizar a educação pública do Amazonas, trazendo objetivos e metas a serem cumpridas. Entre muitos outros objetivos e metas estão a articulação entre teoria e prática; flexibilidade na do currículo; focar nas competências e habilidades; capacitar a compreensão da dinâmica social, no Brasil e no Amazonas; preparar para o desenvolvimento sustentável, mudanças tecnológicas e adaptação às novas formas de organização do trabalho, entre outras demandas.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
2	0	0

A leitura é a única categoria que possui recortes lexicais no PEE/AM, o quadro 16 expõe um deles.

Quadro 16 – Exemplos de Recortes Lexicais da PEE-EF/AM (2008)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Os conteúdos teórico-metodológicos trabalhados ao longo das séries que compõem, objetivam, prioritariamente, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, como meios propulsores das relações sociais e políticas (p. 23).
LETRAMENTO	Não há este recorte no documento.
FORMAÇÃO DE LEITORES	Não há este recorte no documento.

Fonte: A autora (2020)

O PEE-EF/AM tem mais enfoque na organização das instituições escolares no tocante à oferta das modalidades de Ensino do Infantil ao Médio, incluindo a EJA e traça metas e objetivos de organização escolar mesclados com os referentes a questões curriculares, não se atendo em nenhuma área do conhecimento, mas evidenciando a preocupação com a conservação e preservação ambiental.

Compreendo que esse documento tratou somente do recorte lexical leitura, sem aprofundamento no mesmo, pois tem o objetivo fundamental de organizar as modalidades de ensino. Isso por si só foi um grande avanço, uma vez que esse, servindo de orientação para a implementar o ensino nas comunidades que necessitavam de políticas educacionais.

3.4.2 Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Amazonas (2011)

A PC-EM/AM propõe um currículo que leve em conta o contexto social ativo e significativo para os educandos, com vistas ao desenvolvimento das habilidades, construção de conhecimentos, de atitudes e valores para a formação humana em um processo de aprendizagem sempre em desenvolvimento e integral (AMAZONAS, 2011). Essa proposta tem como base competências e habilidades, busca reestruturar o ensino da rede estadual amazonense, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais públicas, agrupando os estudantes por faixa etária para melhor interação social.

Além disso, busca reduzir a reprovação e evasão, partindo da cultura do estudante, bem como investir na formação de professores para melhorar as ações pedagógicas nas escolas.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
87	0	5

O quadro 17 apresenta um exemplo dos recortes lexicais encontrados nessa proposta curricular, e logo após vem a sua análise.

Quadro 17 – Exemplos de Recortes Lexicais da PC-EF/AM (2011)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	As atividades de leitura remetem a uma concepção de linguagem cujos sentidos e significados se constroem nas diversas interações sociais (p. 12).
LETRAMENTO	Não há esse recorte no documento.
FORMAÇÃO DE LEITORES	O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem a sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referência modeladoras (p. 13).

Fonte: A autora (2020)

Essa Proposta enfatiza a leitura como interação social com vistas a formar leitores capazes de perceber que os textos podem dialogar e com os quais o leitor estabelece referências para ir reestruturando sua forma de produzir textos, bem como de compreendê-los, possibilitando o uso da leitura, da escrita e da oralidade nas práticas sociais da língua.

No que se refere à leitura, Silva (2011) afirma que o ensino da leitura é relevante para o indivíduo e para a sociedade, porque ela é necessária para a vivência no mundo, pois por meio dela ele interage com outros conhecimentos que trazem experiências e contatos com diferentes pensamentos, facilitando o desenvolvimento da criatividade.

Segundo Jeremias (2018), por meio do letramento o indivíduo se transforma em um leitor reflexivo ao realizar atividades de leitura e escrita. Essa constatação exige que ele desenvolva estratégias linguísticas e experiências no mundo letrado. Essa perspectiva alude a Azevedo (2004) que afirma que leitores são pessoas com habilidade para usar os textos para se beneficiar ao receber informações para se instrumentar e ampliar sua visão de mundo.

Esse documento trata a leitura como base para a formação do leitor crítico, e mesmo não mencionando o letramento, é preciso pensar que para o leitor ter esse perfil ele precisa dos multiletramento que estão à disposição da sociedade. Penso que entre os leitores se formam escritores, pois para escrever se faz necessário ter um senso crítico sobre o que se escreve. Escrever exige domínio da leitura crítica e, para isso, o leitor vai se formando ao longo de sua trajetória escolar, de vida e de leituras de textos e do mundo. Se não fosse dessa forma, Graciliano Ramos não teria se tornado escritor. Para que ele se tornasse esse profissional, ele passou por

experiências várias que poderiam ter feito dele um analfabeto, entretanto ele teve outras vivências que fizeram dele um leitor crítico, com um resultado muito importante para si, leitor e escritor que com seus textos literários vai formando outros leitores pela vida. A formação de leitores depende da leitura, do letramento e dos processos de interpretação e criação, interpretação do mundo das letras, associado com o mundo real, com a possibilidade de usar os recursos linguísticos, discursivos, de linguagem social e cultural, de interpretação dos gêneros textuais digitais ou impressos, literários ou não, das imagens, entre outras formas de multiletramento.

3.4.3 Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Amazonas (2012)

A Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Amazonas é composta pelas quatro Áreas de Conhecimento, denominadas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências humanas como uma base comum curricular, como nas escolas de Ensino Médio brasileiras. Essa proposta possui um fundamento pedagógico, pois os conteúdos a serem inseridos, sobre competências a serem trabalhadas, precisam ser antes analisados e reorganizados conforme a demanda dos sujeitos da aprendizagem, discentes, docentes, gestores, bem como todos os profissionais que apoiam o processo de ensino-aprendizagem, trabalhando as quatro áreas do conhecimento de modo transdisciplinar. Trata-se de uma Proposta que segue as demandas educacionais, sociais, econômicas, filosóficas e políticas brasileiras, em conformidade com o mundo global (BRASIL, 2012).

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
64	1	6

O recorte lexical com maior frequência é a leitura, seguido de formação de leitores e uma única vez o letramento.

Quadro 18 – Exemplos de Recortes Lexicais da PC--EM/AM (2012)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Deve-se assumir uma leitura analítica em que os procedimentos possam ir além das evidências imediatas, ou seja, é importante que a leitura busque um nível inferencial (p. 37).
LETRAMENTO	O ensino da Língua Portuguesa deve, então, possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdo, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania (p. 36).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Chegou-se a pensar que quanto maior a diversidade, melhor dar-se-ia a formação do leitor, pois estar-se-ia promovendo um amplo acesso ao mundo dos textos pragmáticos, dos textos que estão presentes no cotidiano do educando (p.36).

Fonte: A autora (2020)

O ensino da Língua Portuguesa faz parte da área de conhecimentos Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa área se constitui de competências e habilidades para que o estudante adquira o domínio das linguagens com a finalidade de se comunicar dinamicamente em determinadas situações espaciais e temporais, nas práticas sociais e produtivas da língua, de modo a letrar o educando, considerando o mundo simbólico. Nessa perspectiva, entende-se que o homem existe por meio da linguagem, e esta, o diferencia dos outros animais. Nesse particular, a linguagem possui uma amplitude, especificada por meio da fala, que pode ocorrer por intermédio de sons e gestos (BRASIL, 2012).

De acordo com Manguel (2006), um leitor se forma por meio da prática, em uma leitura que ultrapassa os limites da decodificação de texto, do mesmo modo que interpretar textos não seja ler criticamente. Interpretar texto não é conceber resposta certa ou errada, mas consiste em perpassar o contexto e as subjetividades.

Tudo isso me permite dizer que o trio leitura, letramento e formação de leitores se completam, porque um leitor se forma a partir da leitura, que forma o sujeito letrado e que se faz leitor quando consegue contextualizar ideias e pensamentos provenientes de autores com os quais estabelece um diálogo entre os textos, imagens, realidade, envolvendo-se com o texto e com as condições em que ele foi produzido pelo autor, prática social e cultural da língua, em uma visão crítica, em um contexto digital que possibilita ao sujeito ter muito o que ler e aprender, pois quem lê

aprende muito e constrói novos conhecimentos e saberes que ele vai acumulando em sua trajetória de leituras.

3.4.4 Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015)

O PEE Amazonas (2015) se concentra em 22 metas voltadas na educação para todos, tendo sempre como foco a expansão da oferta de uma educação com qualidade, universalizando a educação em todos os níveis e planejando melhoria das condições de estudo para estudantes, bem como a valorização dos profissionais da educação, tendo como meta a melhoria das condições de trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, institui a gestão democrática para facilitar as relações da comunidade escolar, tanto no interior como no entorno da escola. Além de planejar o financiamento da educação, na perspectiva do acesso, permanência e promoção dos educandos, como base para o sucesso escolar.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
15	2	1

O quadro 19 apresenta um exemplo de cada recorte lexical referente a cada categoria pesquisada, sendo a leitura mais frequente.

Quadro 19 – Exemplos de Recortes Lexicais da PEE-EF/AM (2015)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	No objetivo Leitura: Localizar informação explícita no meio ou final do texto, em gêneros como lenda ou cantiga folclórica, e inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha (p. 53).
LETRAMENTO	'[...] assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento' (Lei nº.11.274/2006) (p. 51).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (p. 74).

Fonte: A autora (2020)

O PEE tem como uma das metas, a de número 5, que objetiva acabar com os índices elevados de analfabetismo, visando superar os insuficientes níveis de leitura, como um enorme desafio da educação no Brasil. Essa meta busca repensar a alfabetização e o letramento como uma demanda em todas as escolas do país, entre elas, as escolas amazonenses (BRASIL, 2015).

Para Araújo e Silva (2016), em sua trajetória escolar o estudante entra em contato com os vários gêneros do discurso, incluindo o gênero literário, indo muito além do ato de decifrar, e assim encontra elementos textuais que dialogam entre si e com sua experiência cotidiana.

Conforme Tfouni (2004), o letramento se relaciona com a alfabetização e com o social, mas o letramento não se aplica apenas a quem é alfabetizado, uma vez que ele está relacionado com as práticas sociais. Portanto, letramento e alfabetização não são sinônimos. Para Soares (1995), letramento é consequência da apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

Com relação ao PNLL, Marques Neto (2016) afirma que não se reconhece os trabalhos historicamente realizados para a formação de leitores. Essa afirmação faz entender que essas ações se perdem na memória histórica. Por isso, é importante explicar que esse Plano nacional referente ao livro e à leitura foi criado por meio de movimentos para a formação de leitores desde os anos 1930, com a intenção de renovar a educação e a cultura durante os movimentos pioneiros realizados nesse período. Desde essa época, diversas iniciativas e programas de leitura vêm sendo realizados com sucesso. Nesse sentido, Abreu (2002) diz que em várias partes do

mundo criam-se programas para promover o hábito de leitura, com a criação de clubes do livro ou associações de incentivo à leitura, entretanto, constata-se que os meios de comunicação de massa diminuem o contato com o livro.

Acredito que para formar leitores o professor precisa ser também um leitor, mas Lajolo (2011) assegura que esse profissional lê pouco e possui metodologias mecânicas para desenvolver a leitura dos educandos, e acrescenta que para formar leitores é preciso estar familiarizado com vários textos. Penso que essa situação envolve a falta de tempo do professor, pois ele trabalha demasiadamente, tendo dois ou três tempos na sala de aula, porque o salário de apenas um cargo não é suficiente para necessidades de sobrevivência. Como ele precisa formar leitores, precisaria, no mínimo, incentivar seus educandos, ainda que não consiga ser um exemplo de leitor, apesar de ser leitor formado com suas experiências de leituras acadêmicas ao longo de sua formação básica e profissional.

3.4.5 Referencial Curricular Amazonense (2019)

O RCA (AMAZONAS, 2019) é pautado nos princípios da BNCC (BRASIL, 2017) com a intenção de atender às demandas da educação amazonense, na busca de uma escolarização comum do currículo a ser trabalhado nas redes de ensino estadual, atendendo às exigências dos conteúdos a serem aplicados. No entanto, o RCA não é fechado, e sim um processo norteador que traz subsídio para a construção e currículos, propostas pedagógicas, bem como projetos políticos pedagógicos, além de políticas de formação continuada de professores estaduais, considerando o contexto e as especificidades das instituições educacionais.

Leitura	Letramento	Formação de Leitores
96	31	23

O quadro 20 apresenta um exemplo de recorte lexical que está entre aqueles encontrados no RCA.

Quadro 20 – Exemplos de Recortes Lexicais do RCA (2019)

RECORTES LEXICAIS	CITAÇÃO
LEITURA	Na leitura compreendem-se as práticas de linguagem que provêm do encontro do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de interpretação, a serem aplicadas por um conjunto de habilidades relacionadas, a estes gêneros textuais lidos, que circulam em vários campos de atuação da vida dos estudantes (p. 102).
LETRAMENTO	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (p. 104).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Nos anos finais do ensino fundamental, a língua portuguesa garante aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para a vida em sociedade, transformando-os em cidadãos leitores, críticos e conscientes do mundo (p. 101).

Fonte: A autora (2020)

A leitura constitui-se um ponto importante no RCA (AMAZONAS, 2019), visto que é por meio dela que o leitor consegue interpretar e aplicar habilidades referentes aos textos dos vários gêneros existentes. O indivíduo que se apropriou do letramento, usa a linguagem nas práticas sociais, interagindo com os gêneros textuais, contextualizando-se com a cultura letrada, com autonomia, em um mundo onde a comunicação está cada vez mais atrelada à tecnologia digital. Por essa razão, os estudantes precisam das competências e habilidades da linguagem, os conhecimentos linguísticos para se tornarem leitores críticos e conscientes do mundo onde estão inseridos, exercendo a cidadania.

O recorte lexical referente à leitura remete a Antunes (2003), que considera a leitura um ato cooperativo de interpretação e reconstrução em interação com o sentido que o autor quis dar ao texto. O leitor com esse nível não é espectador ou ouvinte, apenas, mas dialoga com o autor na medida em que ele produz sentido para o que lê.

Conforme Souza *et al.* (2004), a concepção de leitura é a percepção dos significados em conjunto com fatores pessoais que levam em conta o contexto temporal e espacial, associado às circunstâncias. Nessa perspectiva, a leitura é a interpretação e compreensão pessoal da realidade.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos possuem uma força enunciativa por caracterizar e ajustar as práticas sociais da linguagem que circulam no cotidiano, por meio das interações propositais, em um dialogismo entre leitor e texto ou leitor e autor.

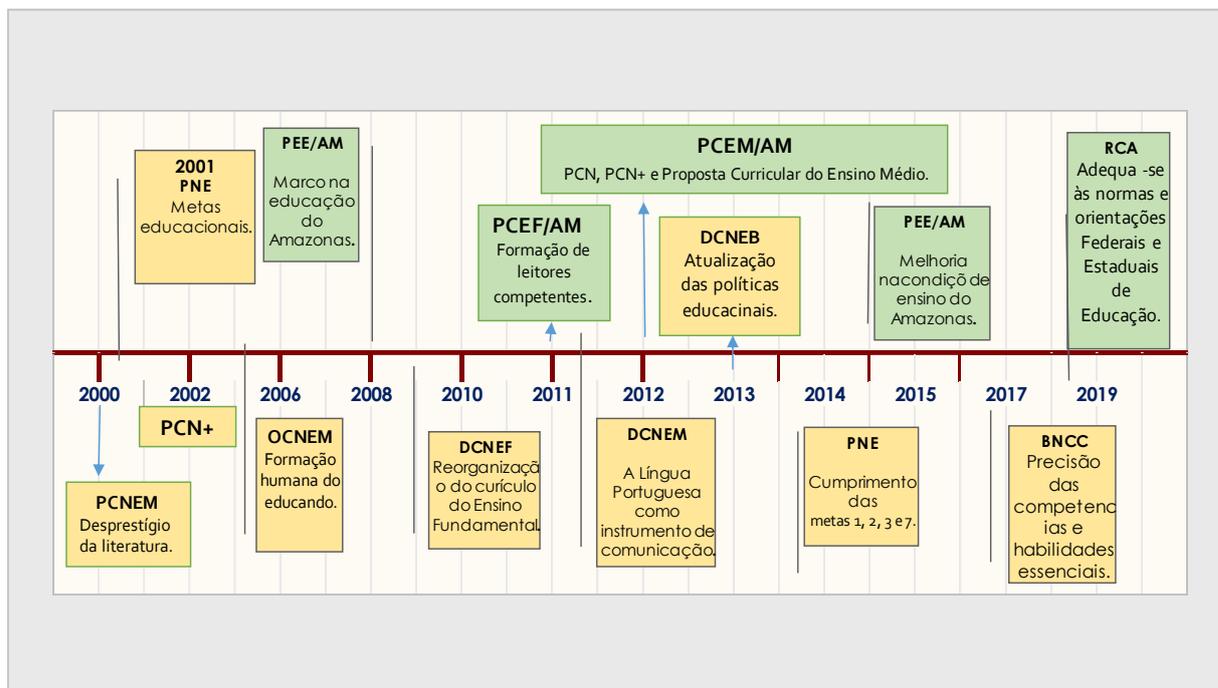
Teixeira (2017) assinala a existência de dificuldades para a formação de leitores experientes, conscientes e autônomos. Em sua trajetória escolar o estudante leitor está capacitado para ler dentro de um repertório pessoal, sem uma preparação prévia, podendo ter falhas em suas leituras por ainda estar em formação. Ele corre o risco de se apoiar nas formas linguísticas descontextualizadas. Isso dificulta a formação de leitores críticos.

Esses Referenciais estão ajustados à BNCC, pois foi sendo construído fundamentando-se nela. Trata-se do documento sobre educação amazonense mais atualizado. Compreendo que a leitura transforma, sendo uma porta ou ponte para o mundo dos conhecimentos que precisam ser descobertos por quem lê. É preciso pensar que há leitura porque existe a escrita, que representa ideias e pensamentos. Se não fosse possível registrá-los, a exatidão dessa representação seria perdida no tempo. Por essa razão, documentos como a Base precisam garantir o desenvolvimento da leitura.

A leitura ocupa um espaço importantíssimo não só no ensino da Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas que têm a finalidade de transmitir conhecimentos, cultura e valores. O ato de ler é um processo de descoberta, pois leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção, contextualizando-o com o tema abordado na produção oral ou escrita. De forma geral, a leitura gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, estimulando os modos de perceber e de sentir a vida por parte do leitor.

O quadro 21 mostra em ordem cronológica os documentos que regulamentam o ensino em geral, usados para pesquisar sobre o ensino de Língua Portuguesa com o foco nos recortes lexicais leitura, letramento e formação de leitores. As abreviaturas dos documentos, em verde, referem-se a documentos estaduais amazonenses e os demais, são os documentos nacionais.

A leitura ocupa um espaço importantíssimo não só no ensino da Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas que têm a finalidade de transmitir conhecimentos, cultura e valores. O ato de ler é um processo de descoberta, pois leva o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção, contextualizando-o com o tema abordado na produção oral ou escrita. De forma geral, a leitura gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, estimulando os modos de perceber e de sentir a vida por parte do leitor.

Quadro 21 – Panorama Histórico dos Documentos Oficiais da Educação

Fonte: A Autora (2021)

Essa linha do tempo mostra o percurso das políticas educacionais brasileiras e amazonenses com o foco no Ensino de Língua Portuguesa. Como o objetivo da pesquisa foi pesquisar os recortes lexicais nos últimos 20 anos, os PCN que tratam da LP do Ensino Fundamental não foram incluídos. Assim, a trajetória se iniciou com os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000). Acredito que isso não prejudica o entendimento panorâmico do ensino da língua no Brasil, posto que cada documento novo traz atualização do anterior. Nesses documentos, na parte referente ao ensino de Língua Portuguesa, há uma preocupação com a aprendizagem de leitura e alguns deles têm o foco nas competências e habilidades, incluindo a concepção de leitura e de linguagem.

O quadro 22 apresenta pontos pertinentes de cada documento utilizado na realização dessa pesquisa e em parte deles trazem a concepção de linguagem.

Quadro 22 – Ponto importante de cada documento

2000 PCNEM	A Literatura perde o estatuto de disciplina, dando ênfase ao ensino da leitura e da escrita, bem como ao estudo dos gêneros discursivos que incluem o gênero literário. “A Língua Portuguesa é concebida como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade.” (p. 79).
2001 PNE	Esse plano visou atingir 10 metas educacionais de 2001 a 2010. Dentre elas, havia a meta de erradicar o analfabetismo até o final do período.
2002 PCN+	Possui um caráter complementar ao PCNEM, para tirar a lacuna relacionada à Literatura e propôs seu uso como função ilustrativa de tópicos culturais e históricos. Nesse documento, pode-se inferir que a língua é discursiva/enunciativa. “Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos” (p. 61).
2006 OCNEM	Ajuda as escolas a estruturar o currículo do EM apresentados pelos PCN e PCN+. Enfatiza o ensino da literatura e leitura literária de modo sistematizado. Nesse fragmento, pode-se deduzir que a concepção de língua é discursiva/enunciativa, sendo entendida “como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) [...] p. 36.
2008 PEE/AM	Implementa políticas públicas educacionais para integrar ações para o cumprimento das metas do PNE/2001.
2010 DCNEF	Reorganização do currículo para o Ensino Fundamental de 9 anos.
2011 PCEF/AM	Trabalho com a leitura para a formação de leitores competentes, produzindo textos eficazes com origem na prática de leitura, como um espaço de construção da intertextualidade que são fonte modeladoras de referência. A leitura é concebida como uma prática social da língua. “As atividades de leitura remetem a uma concepção de linguagem cujos sentidos e significados se constroem nas diversas interações sociais. [...] p. 17.
2012 DCN/EM	“Além de respeito à ordem democrática e às estéticas criativas. valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; [...]” (p. 7).
2012 PCEM/AM	Sugere ensino por meio de competências e não fragmentado nas disciplinas, portanto interdisciplinar pautada nos PCN. “[...] uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada [...]” (p.34).
2013 DCEB	Concebe “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...] ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” p. 187.
2014 PNE	Ênfase ao ensino da leitura como forma de ampliação das habilidades linguísticas nas várias situações de uso, com vistas ao aumento do universo cultural e de conhecimentos disponíveis na sociedade.
2015 PEE/AM	Este documento traz várias metas para a educação e entre elas está a meta 5, cuja preocupação é a alfabetização e pode-se inferir como alfabetização código da língua e implica em leitura. A alfabetização é um aspecto da língua e se configura em leitura. A meta 5 é: “Alfabetizar, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (p. 56).
Continua	

Continuação	
2017 BNCC	O documento possui a concepção de língua como enunciativa-discursiva, confirmada no fragmento: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, [...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade [...]p. 67. Continua
2019 RCA/AM	Documento articulado com a BNCC, enfatizando as competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento. Neste documento, a língua é entendida “como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem” P. 104.

Fonte: A Autora (2021)

Para compor o quadro 23 foram selecionados apenas os documentos nos quais constam simultaneamente, os recortes lexicais leitura, letramento e formação de leitores com a finalidade de mostrar como eles são abordados nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 23 – Abordagem dos recortes lexicais nos documentos nacionais selecionados

PCN-EM 2002	
LEITURA	“Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores disponíveis” [...] (p. 72).
LETRAMENTO	A prática da sala de aula necessita de subsídios linguísticos, fornecidos pelo letramento (conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito) (p. 60).
FORMAÇÃO DE LEITORES	Utilização de “procedimentos voltados para a leitura, isso se deve certamente à intenção de valorizar a formação do leitor competente nos múltiplos textos a que tem acesso. [...]” (p.80).
OCEM 2006	
LEITURA	[...] aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. [...] p. 33.
LETRAMENTO	A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. [...] p. 28.
FORMAÇÃO DE LEITORES	[...] continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. [...] p. 503.
BNCC 2017	
LEITURA	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar [...] p. 87.
Continua	

Continuação	
LETRAMENTO	[...] cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar [...] de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos [...] p. 151.
FORMAÇÃO DE LEITORES	[...] promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los p. 156.

Fonte: A Autora (2021)

No tocante à abordagem dos recortes lexicais nos documentos nacionais, o referente à leitura nos PCN (BRASIL, 2002), nas OCEM (BRASIL, 2006) e na BNCC (BRASIL, 2017) orientam para uma prática de análise da expressividade, relacionando textos e contextos, considerando a natureza e condições de produção e recepção dos interlocutores, sinalizando que elas são frutos das práticas dialógicas. Esses recortes sinalizam as competências necessárias para a formação leitora do educando: organização, estrutura; simbologia literária e leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e semióticos.

No que diz respeito ao recorte letramento, os PCN (BRASIL, 2002) indicam a necessidade de subsídios linguísticos como um conjunto de práticas; as OCEM (BRASIL, 2006) direcionam para a promoção de letramentos múltiplos para que a leitura e a escrita sejam uma forma de empoderar os educandos e promover a inclusão social e a BNCC (BRASIL, 2017) orienta o uso de uma variedade de gêneros e produções mais típicas do letramento para capacitar o uso de material escrito diversificado, com o objetivo de promover a apresentação oral e socialização.

Os PCN (BRASIL, 2002) indicam o uso de múltiplos textos para facilitar a formação de leitores; os OCEM (BRASIL, 2006) propõem formar o leitor literário e desenvolver a leitura fruída e a BNCC (BRASIL, 2017) direciona para habilitar os educandos a realizarem uma leitura não apenas para entender o texto, mas também para capacitá-los a ler com fruição.

Quadro 24 – Abordagem dos recortes lexicais nos documentos estaduais selecionados

PCEM/AM (2012)	
LEITURA	Cada componente curricular deve assumir responsabilidades em relação aos objetivos de fala, leitura e escrita que competem as suas respectivas ciências [...] p. 32.
LETRAMENTO	O ensino da Língua Portuguesa deve, então, possibilitar o desenvolvimento de letramentos múltiplos, [...] p. 36.
FORMAÇÃO DE LEITORES	[...] os projetos de leitura e de incentivo à produção de texto sejam criados e/ou mantidos, pois somente assim formar-se-ão leitores dialogantes [...] p. 39.
PEE/AM (2015)	
LEITURA	[...] capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuarem como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem [...] p.74.
LETRAMENTO	[...] assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento (Lei nº.11.274/2006)” [...] p.5.
FORMAÇÃO DE LEITORES	[...] Promover [...] a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem [...] p.74.
RCA/AM (2019)	
LEITURA	[...] práticas de linguagem que provêm do encontro do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de interpretação, a serem aplicadas por um conjunto de habilidades relacionadas a esses gêneros textuais lidos, [...] p.102.
LETRAMENTO	[...] campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) p. 104.
FORMAÇÃO DE LEITORES	[...] língua portuguesa garante aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para a vida em sociedade, transformando-os em cidadãos leitores, críticos e conscientes do mundo [...] p. 101.

Fonte: A Autora (2021)

No tocante à abordagem dos recortes lexicais nos documentos estaduais, tanto o PCEM (AMAZONAS, 2012) quanto o PEE (AMAZONAS, 2015) enfatizam a importância da leitura no componente curricular e o RCA reforça a concepção de leitura dialógica entre o leitor e os textos escritos, orais e multissemióticos e de interpretação, em que se aplicam um conjunto de habilidades pertinentes.

Quanto ao recorte letramento, os três documentos orientam trabalhar competências e habilidades ao longo do processo de aprendizagem que possibilitem desenvolver letramentos múltiplos, ampliando a participação na cultura letrada, na construção de conhecimentos, incluindo os escolares.

O PCEM (AMAZONAS, 2012) orienta a realização de projetos de leitura e produção de textos para formar leitores dialogantes. O PEE (AMAZONAS, 2015) direciona a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para mediar a leitura conforme os diferentes perfis dos educandos no tocante ao nível de desenvolvimento e aprendizagem em que se encontram, com a finalidade de formar leitores. A BNCC (BRASIL, 2017) mostra que os saberes linguísticos são indispensáveis para se viver em sociedade, pois transforma os educandos em cidadãos leitores, críticos e conscientes do mundo.

O quadro 25 tem a pretensão de responder à terceira pergunta da pesquisa, ou seja, se os documentos norteadores da educação amazonense seguem os de nível federal. Como a BNCC e a RCA são os documentos que atualizam os outros.

Quadro 25 – Comparação entre BNCC e RCA

BNCC

[...] amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente [...] (p. 89).
--

Indica precisão de competências e habilidades para o desenvolvimento da aprendizagem, atendendo às demandas e possibilidades dos educandos, considerando suas identidades.
--

RCA

[...] as práticas de linguagem que provêm do encontro do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos [...], que circulam em vários campos de atuação da vida dos estudantes (p. 102).

Articulado com a BNCC, enfatiza as competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento e especificidades dos educandos amazonenses, considerando o contexto das regiões onde estes estão inseridos.

Fonte: A Autora (2021)

Ambos os documentos enfatizam as competências e habilidades relativas, levando em conta a identidade dos educandos, com a ampliação do letramento no contexto da comunidade onde eles estão inseridos.

É importante destacar que a BNCC é o documento mais atualizado e que regulamenta a educação. Possui caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica e constitui-se uma das estratégias estabelecidas no PNE para melhoria da educação. Esse documento não anula documentos anteriores como os PNC, as DCN, o PNE, entre outros.

Os estudos realizados permitiram compreender que ao longo dos anos criaram-se vários documentos que foram embasados nos PCN até chegar à BNCC que, por

sua vez, geraram os RCA dos estados, inclusive os do Amazonas, que foram publicados em 2019.

Percebi que os documentos foram surgindo ao longo dos anos pesquisados, não são substitutos dos anteriores, mas sim um complemento e/ou atualização, sendo uma referência curricular nacional atualizada.

Ao verificar o gráfico de frequência dos recortes, pude notar que em um espaço de 10 anos a frequência dos recortes lexicais aumentou para uma quantidade expressiva e houve mais direcionamentos do OCN-EM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito à leitura e formação de leitores e mesmo do letramento, mas em menor número.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei por meio dessa pesquisa compreender como a leitura e o letramento contribuem para a formação de leitores críticos no Brasil em um contexto que envolve legislações que passam por políticas públicas educacionais e transformam-se em documentos oficiais que orientam a educação. A pesquisa teve um caráter bibliográfico e documental por meio do método quali-quantitativo, enquadrando-se na área de Linguística Aplicada.

Ao fazer levantamentos em torno desses questionamentos nas plataformas de pesquisa, percebi que existem trabalhos utilizando os documentos oficiais da educação, mas diferentes destes que empreendi realizar, pois eles não estão voltados aos recortes lexicais que delimitarei.

Para investigar o assunto, foi necessário fazer um estudo sobre leitura, letramento e formação de leitores nos documentos oficiais brasileiros que orientam a educação, com vistas a responder a três questionamentos que direcionaram a pesquisa:

- a) qual é a concepção de língua e leitura que se depreende dos documentos oficiais?
- b) como são abordados a leitura, o letramento e a formação de leitores nas aulas de LP pelos documentos norteadores da educação no Brasil e no Amazonas?
- c) os documentos norteadores da educação no Amazonas seguem os documentos de nível federal?

A busca por respostas para essas perguntas foi direcionada pelo objetivo principal deste trabalho, cuja proposta foi analisar de que forma os documentos norteadores para a educação no Brasil e a educação estadual no Amazonas abordam a leitura, o letramento e a formação de leitores no ensino de LP.

Os objetivos específicos foram analisar as concepções de língua trazidas pelos documentos oficiais; elaborar um histórico sobre o tratamento dado à leitura, ao letramento e à formação de leitores nos documentos oficiais e comparar as abordagens feitas pelos documentos norteadores amazonenses com a proposta dos documentos nacionais.

As respostas para esses questionamentos foram associadas às hipóteses que eram:

1) Historicamente, as políticas linguísticas costumam usar uma concepção de língua voltada para a alfabetização, usando uma leitura direcionada para a literatura, mas essa concepção foi modificada com o passar dos anos para um ensino de LP diferente conforme as propostas e mudanças políticas em nível federal e estadual. Desse modo, na hipótese atual, a concepção de língua e leitura se voltam para os letramentos múltiplos que circulam na sociedade.

2) Em conformidade com a história, alguns dos documentos oficiais da educação abordam a questão da leitura, do letramento e da formação de leitores em nível federal e estadual.

3) Os documentos norteadores do Amazonas seguem o que preconizam os documentos maiores de nível federal.

A primeira pergunta foi respondida, confirmando a hipótese a ela associada, porque foi possível analisar os documentos e depreender neles a ideia de língua que nos primeiros documentos tinham a preocupação em alfabetizar em uma concepção que visava a decodificação das palavras lidas. Com o passar dos anos, muitos documentos que orientam o ensino foram sendo criados e cada vez mais adotando abordagens mais atuais. Os PCN e a BNCC, que foram os últimos documentos nacionais criados, adotam uma abordagem de linguagem voltada para as práticas sociais da língua. Nos últimos documentos, há uma concepção de linguagem transdisciplinar, uma vez que possibilita a apropriação e o compartilhamento de outros conhecimentos.

A língua, nessa vertente, reconhece diferentes usos sociais da leitura, escrita e oralidade, valorizando os textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escola, bem como os gêneros, suportes e portadores textuais. Essa concepção leva em conta a multiplicidade de textos que vão surgindo rotineiramente e circulam na sociedade por meio dos meios digitais, compartilhados nas redes com o formato de hipertextos, em um mundo virtual que proporciona letramentos e multiletramentos.

Quanto à segunda pergunta, ela foi resolvida, e a hipótese relacionada foi confirmada, além de respaldada pelo objetivo específico que foi alcançado, uma vez que as políticas linguísticas usam uma concepção de língua que se volta inicialmente para a alfabetização, mas se modificou com o passar dos anos em que a língua e a leitura se voltaram para as práticas sociais da língua, dos letramentos múltiplos e formação de leitores, tanto no Brasil quanto no Amazonas.

A terceira e última pergunta teve a hipótese atribuída a ela, porque o objetivo específico de comparação dos documentos também foi concretizado, visto que os documentos oficiais da educação amazonense se embasaram nas orientações federais, com vistas a atender às especificidades do contexto regional educativo, enfatizando a interdisciplinaridade proposta pela BNCC.

No que se refere ao objetivo principal, considero que ele foi alcançado, porque foi possível analisar como os documentos norteadores da educação brasileira e estadual no tocante aos recortes lexicais leitura, letramento e formação de leitores no ensino de Língua Portuguesa. Esses recortes foram coletados nos documentos, apresentados quantitativamente e analisados qualitativamente, levando em conta a frequência com que eles apareceram nos mesmos. O recorte lexical leitura foi o de maior frequência, seguido de formação de leitores e, por último, o letramento. Percebi que os documentos mais antigos aparecem com menos frequência no recorte lexical letramento, aumentando consideravelmente na BNCC e no RCA-EF/AM por estes serem documentos atuais.

Os resultados encontrados evidenciam que:

- Os documentos oficiais constituem-se políticas linguísticas que buscam promover a leitura por esta abrir os caminhos para vários tipos de aprendizagem, pois quando o educando consegue ler, ele se torna autônomo para buscar novos conhecimentos.
- Apesar de o letramento e a formação de leitores terem aparecido com menos frequência nos documentos, eles são muito relevantes, porque tanto a formação de leitores quanto o letramento estão estreitamente ligados à leitura, não há leitores dos textos impressos e digitais sem leitura, a capacidade de contextualizar as leituras com as vivências requerem letramento.
- Mesmo com bibliotecas físicas e virtuais que disponibilizam livros de uma variedade de assuntos à disposição do leitor, existem pesquisas que mostram que o Brasil não é um país de leitores.
- A concepção de língua e de leitura que mais se sobressai nos documentos é a discursiva ou enunciativa de língua e leitura, tendo a prática discursiva como resultado de uma concepção da linguagem dialógica, constituindo-se um objeto de relações interacionais.

- Concluo que leitura, letramento e tornar-se leitor caminham juntos. Por isso, o campo do letramento se volta para o estudo das representações sociais da escrita, oralidade e da leitura, perpassando pelo modo como o professor de Língua Portuguesa constrói suas ações pedagógicas para formar leitores.

Esses resultados fizeram-me compreender a necessidade de políticas públicas e linguísticas para a formação continuada, para conhecerem a importância de orientarem a prática pedagógica pautada nos documentos oficiais da educação, com o foco na leitura, letramento e formação de leitores.

Entendo que esse cenário pode ser uma das dificuldades para a formação de leitores no Brasil, salvo raras exceções como o caso do escritor Graciliano Ramos e alguns outros escritores e leitores brasileiros. A competência leitora como prática autônoma está diretamente associada ao letramento crítico e subjaz às práticas de leitura que o indivíduo realiza, independentemente se motivado pela escola ou por sua própria vida. Entretanto, nem todos os educandos possuem essa autonomia se não forem expostos a leituras no ambiente familiar, na comunidade ou na escola.

Considero a pesquisa relevante para minha vida profissional e para a academia, porque ela permite refletir a respeito da formação de leitores, pensando que os estudantes atuais pertencem à sociedade futura, e por isso nós, professores, precisamos nos responsabilizar por formar leitores críticos, dando-lhes subsídios para exercer a cidadania e serem capazes de construir uma sociedade que aprende não somente por meio da escola, mas que usem a leitura e o letramento com autonomia, sendo agentes da própria aprendizagem, formando-se leitores de textos impressos ou digitais, imagéticos, contextualizando-os com as demandas sociais que incluem suas próprias vidas, e que dominem o letramento individual para dar conta de dominar o coletivo no qual estão inseridos. Nesse contexto, o professor deve-se portar como um mediador que também lê.

Creio que esta pesquisa pode contribuir para a academia para reflexão de professores e interessados pelo assunto no mundo das investigações. No entanto, escolhi um caminho para realizar este estudo, mas eu poderia ter seguido outros rumos. Ressalto isso porque há outras dimensões da leitura que podem ser pesquisadas. Penso que minha investigação faz sentido, visto que há muitos pontos

que podem suscitar várias reflexões a respeito da tríade leitura, letramento e formação de leitores.

Concluindo, reconheço que apesar de eu ter recebido muitas mudanças positivas como profissional mediadora da leitura, ainda tenho muito a estudar para continuar formando leitores. Dito isso, quero dizer que a leitura é um processo *continuum* que segue o sujeito em toda sua trajetória de vida, mas o importante é que realizei um grande passo em direção à renovação no tocante à formação de leitores, em favor dos educandos que me forem confiados.

Nas páginas seguintes encontram-se as referências utilizadas na pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII**. Brasília: UnB, 1997.
- AMAZONAS. **Proposta curricular: Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano do I ciclo**. Amazonas, 2005.
- AMAZONAS. **Plano estadual de educação do Amazonas – PEE**. Manaus: SEDUC, 2008
- AMAZONAS. **Proposta curricular do 6º ao 9º anos do ensino fundamental**. Manaus: SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2011.
- AMAZONAS. **Proposta curricular de língua portuguesa para o ensino médio**. Manaus: SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.
- AMAZONAS. **Manual de Orientações Pedagógicas**. Manaus: SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2015.
- AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense**. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 18, ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Aldenice de Souza; SILVA, Josivaldo Custódio da. Literatura, texto e livro didático: percursos para o letramento literário. **Linguagens & Letramentos**, v.1, nº2, 2016.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- AZEVEDO, Bárbara Delgado; BARBOSA, Gisele Oliveira; DOMINGUES, Maria Carolina Botelho. Integração oralidade e letramento na escola básica: uma experiência de construção de revista temática na perspectiva do letramento científico. In: **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.
- AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Jorge. Formar leitores no ensino básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. **Repositório**, Minho, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, (VOLOCHINOV, V. N). BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal. Tradução** Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARROS, Aidil J. da S.; LEHFELD, Neide Aparecida de S. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2016.

BAYLON, Christian. **Sociolinguistique: société, langue et discours**. Paris: Nathan, 1996.

BBC NEWS. **Dez assuntos que puseram o Brasil nas manchetes internacionais em 2013**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/12/131223_brasil_noticiario_2013_m. Acesso em: 17 jul. 2020.

BENAVENTE, A. et al. (coord.). **Estudo Nacional de Literacia: Relatório Preliminar**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa, 1995.

BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013 p. 99-114.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas: Papius, 2008.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?** Educare, 2004. Disponível em <https://www.aberta.org.br/educarede/tag/leitura-e-escrita/> Acesso em: 17 de março de 2020

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação – LDB – Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, PNE - **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Secretaria de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2017.

BUARQUE, Cristovam. Deslumbre e entendimento. FAILLA, Zoara. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CABRAL, Rocilange Salles. **Ensino de português em escola pública brasileira em região de fronteira**: realidades e desafios. Manaus: UFA, 2019. Dissertação de Mestrado em Letras

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CALLEGARI, Cesar. A construção da BNCC. In: **BNCC na prática**. Equipe educacional da Editora. São Paulo: FTD, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARRASCO, Walcyr. História de uma paixão – De leitor a autor. FAILLA, Zoara. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação** – estudos sobre história cultural. 2 ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 1995.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CLARE, Nícia de A. V. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. In: **Idioma**, n. 23, p. 7-24, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1991.

CUNHA, Maria da Conceição. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 1999.

DADICO, Luciana. Estudos críticos em Psicologia da leitura: Livro e experiência de ler. In: **Estudos de Psicologia**, 20(4), outubro a dezembro de 2015, 196-206.

DIAS, Priscilla Nascimento; FREIRE, Sandra F. C. D. A leitura dialógica no processo de letramento da criança. **Anais Endipe**, 2017.

DALLABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma Capanema de 1942 e da lei de diretrizes e bases da educação de 1961. **Anais do colóquio ensino médio, história e cidadania**. V.3, n. 3, 2013.

FAILLA, Zoara. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. (org). **Estrangeirismos: Guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO ONLINE. **Governo Lula teve crescimento, redução da pobreza e mensalão**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/02/governo-lula-teve-crescimento-reducao-da-pobreza-e-mensalao.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/ **Departamento de Políticas de Ensino Médio**. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da língua geral ao português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2003. Tese de Doutorado em Literatura Comparada.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo** [online], v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASSER, Adriane Elisa; SANTOS, Maria Elena Pires. Gincana da leitura: a formação de leitores em ambientes multilíngues / multiculturais. **I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil**, de 19 a 22 de outubro de 2010.

GOULART, C. M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2003.

GUEREIRO, Solano da Silva. **A língua espanhola na fronteira Brasil-Peru: ações políticas no ensino de línguas**. Manaus: UFA, 2017.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. Da abertura dos cursos de letras ao estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Política linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.

HANSEN, João Adolfo. Leituras coloniais. In.: ABREU, Márcia. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HEUFEMANN, Felipe Miguel Castro. **Políticas linguísticas e o ensino da língua espanhola em Manaus à luz da glotopolítica**. Manaus: UFA, 2019. Dissertação de Mestrado em Letras.

JEREMIAS, Daiana do Amaral. Alfabetização de surdos: por uma prática alinhada ao modelo ideológico de letramento. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras - Paraíba. v. 3, nº 1, Jan-Jun, 2018.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. Campinas: Pontes, 1985.

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (51.2): 389-408, jul./dez. 2012

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler a e escrever? **Revista linguagem e pensamento em foco**, Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. Os sentidos do texto. 3 ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler**. O que eu faço? MEC/CEFIEL, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARSEN, Cícera Leandra Moura. eu te... conto: uma proposta didática com o gênero conto. **Linguagens & Letramentos**, v.1, n. 2, 2016.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** São Paulo: Summus, 2004.

LUCCHESI, D. História do contato entre línguas no Brasil. In: LUCCHESI, D., BAXTER, A., and. RIBEIRO, I., Orgs. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 41-73. ISBN 978-85-232-0875-2. Available from Scielo Books <http://books.scielo.org>. Disponível em: SciELO › books › pdf › lucchesi-9788523208752-04. Acesso em: 16 nov. 2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.** vol.32 n.3 São Paulo, set./dez. 2006

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARIANI, Bethania S. C. Quando as línguas eram corpos: Sobre a colonização linguística na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org) **Política linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes:, 2007.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Zoara. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

MARQUES, Paula. A BNCC e o ensino de língua portuguesa. *In*: **BNCC na prática**. Equipe educacional da Editora. São Paulo: FTD, 2018.

MARTINS, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, 2005, 18(2), pp. 185-213.

MARTINS, Maria de Lurdes Henriques. **Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia**: o papel dos media. Tese (Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 9. ed. São Paulo: 2017. Disponível em: https://kupdf.net/download/o-que-e-leitura-maria-helena-martins_58d84789dc0d60b575c34609_pdf. Acesso: 04 mar. 2020.

MARTINY, Franciele Maria. Atitudes linguísticas em foco: reflexões em torno das línguas na UNILA. In: MAIA, Francisca Paula Soares; MENDES, Regina Maria Gonçalves. **Ensino e aprendizagem de línguas adicionais em foco**. Nova Jersey: Rosevelt, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012

MOREIRA, M.A. Mapas conceituais como recurso instrucional e curricular. In: MOREIRA, M.A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implantação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MUNHOZ, Silmara C. D.; ZANELLA, Andrea V., Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 13, n. 2, p. 287-295, abr./jun. 2008.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português**: tijolo por tijolo. leitura e produção. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, 2013. Disponível em: www.unoeste.br/travessias. Acesso em: 20 mar. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica língua portuguesa**. Governo do Paraná, 2008.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de. *et al.* Curso de extensão em leitura e formação de leitores: relato de experiência. **Academia.edu**. 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e política linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro.posições**, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

REVISTA EXAME. **Os 19 fatos mais marcantes de 2012 no Brasil**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/os-19-fatos-mais-marcantes-de-2012-no-brasil/>. Acesso em: 04 ago. 2020

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. **Cadernos CEALE**, 2002.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSO, Ademir José. *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010.

SANTOS, Alâne Batista dos. Leitura e escrita na eja, ressignificando o trabalho através de sequências didáticas. **Grau Zero Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, p. 128-139, jul/dez. 2015.

SANTOS, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho. Interseções entre o letramento literário e a oralidade no ensino fundamental. **Linguagens & Letramentos**, v.1, nº2, 2016.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. SIGNORINI, Inês. org.). Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SCOPARO, Dulcelei Aparecida; SCOPARO Tânia Regina M. Toledo. A leitura como meio de formação e prazer. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6, 2013. **Cadernos PDE**. Paraná – Governo do estado.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Márcia Cabral. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

SILVA, Mariana Tavares. Letramento crítico e os desafios do ensino. In: **Experiências e reflexões sobre ensino de línguas na contemporaneidade**. Palmas: EDUFT, 2018.

SOARES, Adriany Thatcher Castro; DAMASCENO, Handherson Leylton Costa. Formação de leitores e leituras: tecendo saberes e práticas. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, vol.5, n.8, 2009.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, 2003.

SOARES, Magda B. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUSA; Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras**. N. 33 – V. 1, jan./jun., 2014.

SOUZA, Francisco Alexandre Sobreira de. LIMA, Ana Maria Pereira. As potencialidades do livro didático de português para o letramento visual crítico em sala de aula. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1, 2020.

SOUZA, Maria Aparecida Rodrigues de; CASTRO, Maria Aparecida de. Experiência de formação em letramento informacional à distância. **Anais 5º Congresso Internacional**, Recife, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de. *et al.* **Leitura do professor, leitura do aluno: Processos de formação continuada.** Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 2004.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. **As universidades confeccionais brasileiras e as reformas da educação superior da década de 1990.** São Carlos: UFAC, 2012. Tese de Doutorado em Educação.

TEIXEIRA, Aparecida de Fátima Brasileiro; SOUZA, Maria de Figueiredo. O letramento literário no livro didático do Ensino Médio: uniformização da leitura, negação de leitores. In: **Eutomia**, Recife, 12 (1): 359-369, Jul./Dez. 2013.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de línguas.** Manaus: EDUA, 2017.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Presença e funções do espanhol no alto Rio Negro/AM: Considerações políticas e históricas.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIANA, VIRGILIO M. Bolsa Floresta: um instrumento inovador para a promoção da saúde em comunidades tradicionais na Amazônia, **Estudos Avançados.** V. 22, n.64, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Construções identitárias: ser leitor alfabetizador de jovens e adultos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

ZAVAGLIA, C. **Ambiguidade gerada pela homonímia: revisitação teórica, linhas limítrofes com a polissemia e proposta de critérios distintivos.** São Paulo: Delta, v. 19, n. 2, 2003.