



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCI MARA GAVAZZONI MARQUETI

**ATIVIDADES DE LEITURA EM DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS: A
COLEÇÃO *BRINCANDO COM AS PALAVRAS* (1985 e 2018)**

**DOURADOS-MS
2024**

LUCI MARA GAVAZZONI MARQUETI

**ATIVIDADES DE LEITURA EM DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS: A
COLEÇÃO *BRINCANDO COM AS PALAVRAS* (1985 e 2018)**

Dissertação de Mestrado apresentação à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área da Educação na linha de pesquisa História Memória e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha

**DOURADOS-MS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M357a Marqueti, Luci Mara Gavazzoni
Atividades de leitura em dois momentos históricos: A coleção Brincando com as Palavras (1985 e 2018) [recurso eletrônico] / Luci Mara Gavazzoni Marqueti. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Eurize Caldas Pessanha.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Lei 5692. 2. BNCC. 3. Livro Didático. I. Pessanha, Eurize Caldas. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**ATIVIDADES DE LEITURA EM DOIS MOMENTOS HISTÓRICOS: A COLEÇÃO
BRINCANDO COM AS PALAVRAS (1985 e 2018)**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestra em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFGD)

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Eurize Caldas Pessanha
(Universidade Federal da Grande Dourados)
(Presidente e orientadora)

Prof^a. Dr^a. Estela Natalina Mantovani Bertolotti
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)
(Examinadora titular)

Prof^a. Dr^a. Kênia Hilda Moreira
(Universidade Federal da Grande Dourados)
(Examinadora titular)

Prof^a. Dr^a. Alessandra Cristina Furtado.
(Universidade Federal da Grande Dourados)
(Examinadora suplente)

Prof^a. Dr^a. Fabiany de Cássia Tavares Silva
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
(Examinadora suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida por suas bênçãos e proteção em minha vida.

Aos meus pais, em especial ao meu saudoso pai, que sempre teve orgulho da minha carreira como professora. Também ao meu irmão, que sempre torceu por mim e vibra com as minhas vitórias.

Aos que me apoiaram e torceram por mim, minha gratidão, principalmente à diretora Natalícia Gomes Teixeira Arcanjo, à coordenadora Andrea José dos Santos Galvão e à equipe de trabalho da creche Eva Moraes de Oliveira - Naviraí/MS.

Ao meu marido, Donaldo Marqueti, que esteve comigo a cada minuto, incentivando-me em todos os momentos. Você me incentivou e não mediu esforços para estar ao meu lado nessa jornada. Obrigada pela paciência, obrigada por tanto amor.

Aos meus filhos, Henrique e Otávio, obrigada pela colaboração e carinho. Vocês são a minha força; amo vocês.

Às minhas queridas amigas, Geniuza Pimentel Scatolin e Suzana Ricarde Pessoa, pessoas maravilhosas colocadas por Deus em minha vida.

Às minhas companheiras e parceiras de estrada, Andreia Cristina de Sena Santana Zucca e Ivanete Martins, que choraram e sorriram ao meu lado durante o trajeto de Naviraí/MS a Dourados/MS, muita gratidão.

À minha professora e orientadora, Eurize Caldas Pessanha, por tanto empenho, atenção e cuidado. Obrigada por acreditar em mim, pelas orientações, apontamentos e paciência, pela forma como conduziu este estudo, com tanta sabedoria. Expresso aqui minha gratidão e honra por ser sua orientanda.

Não posso deixar de agradecer ao professor Giovani Ferreira Bezerra. Sei que a base inicial do meu mestrado foi moldada por sua sabedoria, paciência, dedicação e atenção. Sou grata por ter iniciado a minha jornada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD).

Aos meus colegas de turma, em especial a Eliane de Sousa Almeida e Pâmilla Nataly Miguelão Hellmann, pelo apoio e companheirismo.

Aos amigos que compreenderam minha ausência nesses anos de estudo.

Às professoras Alessandra Cristina Furtado, Estela Mantovani Bertoletti e Kênia Hilda Moreira, por fazerem parte da banca examinadora, pela dedicação, pelas palavras de carinho, sugestões e indicações para o aprimoramento da pesquisa.

RESUMO

MARQUETI, Luci Mara Gavazzoni. **Atividades de leitura em dois momentos históricos:** a coleção *Brincando com as palavras* (1985 e 2018). 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, 2024.

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa História, Memória e Sociedade do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Por meio da análise da coleção *Brincando com as Palavras*, busca-se compreender as atividades de leitura no Ensino Fundamental em dois momentos históricos: 1985 e 2018. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as bases teóricas e legais das propostas de atividades de leitura durante a vigência da Lei nº 5.692, promulgada em 1971, e da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017. Considerando os objetivos específicos, pretende-se analisar as propostas de atividades de leitura contidas nas edições da coleção *Brincando com as Palavras* que foram publicadas nos referidos anos. A escolha dessas fontes justifica-se por sua presença nos momentos de expansão da escolarização básica, avanço no processo de democratização da sociedade e distribuição de material didático aos alunos. A coleção contribuiu para a expansão do hábito de leitura através dos livros didáticos, a retomada do direito de escolha do material didático pelos professores e as mudanças na disciplina de Língua Portuguesa para as séries iniciais do primeiro grau. Para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, adota-se a análise documental e recorre-se à pesquisa bibliográfica em artigos científicos, teses, dissertações, livros e materiais impressos e eletrônicos. Tratou-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, tendo como norteador analítico produções inscritas no campo da História da Educação. Através da análise, percebe-se que o tratamento das atividades de leitura é distinto entre as coleções. Durante a implementação da Lei nº 5.692/1971, houve um enfoque mais limitado, enquanto a BNCC adota uma abordagem mais abrangente. Infere-se que esses dois marcos históricos da educação impactaram diretamente na elaboração dos livros didáticos, especificamente nos conteúdos que envolvem as atividades de leitura na coleção. Portanto, constata-se através da pesquisa que nem todas as bases teóricas e legais propostas por esses dois marcos históricos foram implantadas nas coleções *Brincando com as Palavras* de 1985 e de 2018.

Palavras-chave: Lei nº 5.692; BNCC; livro didático.

ABSTRACT

This master thesis is part of the research line History, Memory, and Society of the Graduate Program in Education at the School of Education, Federal University of Grande Dourados. Through the analysis of the “Brincando com as Palavras” collection, it seeks to understand reading activities in Elementary Education at two historical moments: 1985 and 2018. The general objective of the research is to analyze the theoretical and legal bases of the proposed reading activities during the validity of Law No. 5.692, enacted in 1971, and the latest version of the National Common Curricular Base (BNCC), instituted in 2017. Considering the specific objectives, it aims to analyze the proposed reading activities contained in the editions of the “Brincando com as Palavras” collection that were published in those years. The choice of these sources is justified by their presence at times of expansion of basic schooling, progress in the democratization process of society, and distribution of didactic material to students. The collection contributed to the expansion of reading habits through textbooks, the resumption of the right of teachers to choose didactic material, and changes in the Portuguese Language subject for the early grades of elementary school. For the methodological development of the research, documentary analysis is adopted, and bibliographic research is conducted in scientific articles, theses, dissertations, books, and printed and electronic materials. It was a bibliographic and documentary research, guided analytically by productions inscribed in the field of the History of Education. Through the analysis, it is perceived that the treatment of reading activities is distinct between the collections. During the implementation of Law No. 5.692/1971, there was a more limited focus, while the BNCC adopts a more comprehensive approach. It is inferred that these two historical milestones in education directly impacted the development of textbooks, specifically in the content involving reading activities in the collection. Therefore, it is found through the research that not all theoretical and legal bases proposed by these two historical milestones were implemented in the 1985 and 2018 editions of the “Brincando com as Palavras” collection.

Keywords: Law No. 5.692; BNCC; textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALFALE** Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar
- BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Estadual de Educação
- CEF** Conselho Federal de Educação
- CNLD** Comissão Nacional do Livro Didático
- CNME** Campanha Nacional de Material de Ensino
- COLTED** Comissão do Livro Técnico e Didático
- CPNV** Campus de Naviraí
- DLLLB** Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca
- FaE** Faculdade de Educação
- FAE** Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME** Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- GEPPETE** Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional
- Hisales** História da Alfabetização, Leitura, Escrita dos Livros Escolares
- IBICT** Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INL** Instituto Nacional de Livro
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** Ministério de Educação e Cultura
- MinC** Ministério da Cultura
- MS** Mato Grosso do Sul
- PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLD** Programa de Livro Didático
- PLIDEF** Programa do Livro para o Ensino Fundamental
- PNLD** Programa Nacional do Livro Didático
- PNLEM** Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- PNLL** Plano Nacional do Livro
- PROLER** Programa Nacional de Estimulo à Leitura
- SAEB** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SciELO** Scientific Electronic Library Oline

SNBP Sistema Nacional de Bibliotecas

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UFGD Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFPeI Universidade Federal de Pelotas

USAID United States Agency For International

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Coleção <i>Brincando com as Palavras</i> (1985) | 56 |
| Figura 2 – Coleção <i>Brincando com as Palavras</i> (2018) | 57 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Gêneros textuais contidos na coleção <i>Brincando com as Palavras</i> (1985) | 79 |
| Gráfico 2 – Gêneros textuais contidos na coleção <i>Brincando com as Palavras</i> (2018) | 96 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L1 (1985) | 64 |
| Quadro 2 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L4 (1985) | 70 |
| Quadro 3 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L2 (2018) | 87 |
| Quadro 4 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L5 (2018) | 90 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 CONCEITO DE LEITURA..... | 31 |
| 2.1 Conceito de leitura nos documentos legais | 33 |
| 2.2 Leitura no Ensino Fundamental | 36 |
| 3 A LEITURA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS | 41 |
| 3.1 A Leitura na Lei nº 5.692/1971 | 41 |
| 3.2 Leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017..... | 44 |
| 3.3 Recomendações de práticas de leitura no Ensino Fundamental | 49 |
| 3.3.1 Recomendações de práticas de leitura na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) | 51 |
| 3.3.2 Recomendações de práticas de leitura na visão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)..... | 52 |
| 4 A COLEÇÃO <i>BRINCANDO COM AS PALAVRAS</i> (1985/2018) | 54 |
| 4.1 <i>Brincando com as Palavras</i> (1985): apresentação geral..... | 54 |
| 4.1.2 <i>Brincando com as Palavras na vigência da Lei nº 5.692/1971 (edição 1985)</i>..... | 58 |
| 4.2 <i>Brincando com as Palavras</i> (2018): apresentação geral..... | 81 |
| 4.2.1 <i>Brincando com as Palavras na vigência da BNCC (edição 2018)</i> | 83 |
| 4.3.4 Resultados das análises | 98 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 101 |
| REFERÊNCIAS | 103 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD)¹.

A questão central desta pesquisa é: quais foram e são as bases teóricas e legais das propostas de atividades de leitura durante a vigência da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971a) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), e como se expressam na coleção *Brincando com as Palavras* de 1985 e de 2018?

Para melhor entender a construção do objeto de pesquisa, percorro² a minha trajetória acadêmica. Meu entusiasmo pela temática surgiu durante minha graduação em Pedagogia, quando integrei o “Projeto de Extensão Formação de Professores em Leitura e Literatura Infantil”. Esse projeto tinha como objetivo oferecer formação aos professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e aos acadêmicos do curso de Pedagogia, abordando temas como incentivo à leitura, leitura na escola, diferença entre ler e contar histórias, e seleção de textos literários. Também participei do Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas e Tecnologia Educacional (GEPPE) e, principalmente, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Naviraí (UFMS/CPNV-2013), intitulado “O sentido da leitura literária no âmbito escolar: pretexto para ensinar conteúdos?”.

Com a graduação concluída em Pedagogia, comecei a atuar na área da educação infantil na rede municipal de Naviraí-MS, área que dá ênfase ao mundo da leitura para promover o desenvolvimento da criança por meio do imaginário. Essa abordagem facilita o entendimento das inúmeras informações que o mundo apresenta às crianças, proporcionando melhorias para a vida real. A metodologia utilizada na educação infantil em relação à leitura é variada, incluindo teatros e pinturas, nas quais a criança participa ativamente das histórias, e a mudança do ambiente para melhor incentivar a leitura.

No entanto, ao ingressar no ensino fundamental como professora, percebi que as crianças deixam de gostar do momento da leitura, pois ler se transforma em obrigação. Diante dessa trajetória e das indagações sobre o processo de ensino-aprendizagem que envolve a

¹ Após a qualificação, por motivos maiores, o professor doutor Giovani Ferreira Bezerra se afastou das orientações, e assumiu, então, a função, a professora doutora Eurize Caldas Pessanha.

² Entendo que a escrita deste trabalho deu-se coletivamente, daí porque o uso da primeira pessoa do plural. Entretanto, em se tratando das experiências anteriores ao mestrado, optei por marcar e escrever os acontecimentos em primeira pessoa do singular.

leitura, surgiu o desejo de continuar pesquisando sobre a área, aprofundando quais foram e são as bases teóricas e legais das propostas de atividades de leitura durante a vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) e da BNCC (Brasil, 2017), e como se expressam na coleção *Brincando com as Palavras* de 1985 e 2018.

Configuram-se como objeto de pesquisa as atividades de leitura em dois momentos históricos: durante a vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) e durante a vigência da BNCC (Brasil, 2017). Para tanto, assumimos como fontes prioritárias a coleção *Brincando com as Palavras*, da Editora Brasil S/A, editada em 1985 por Joanita Souza, e a coleção *Brincando com as Palavras*, da mesma editora, com modificações na autoria, editada em 2018.

A escolha da coleção editada em 1985 se deu porque, em meados do século XX, o processo de expansão da escolarização básica no país se intensificou, culminando em um crescimento exponencial da rede pública de ensino no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Nesse período, ocorreram mudanças na disciplina de Língua Portuguesa e registraram-se propostas para a escola expandir o hábito da leitura por meio dos livros didáticos.

Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 124), o Estado, junto às entidades envolvidas com a leitura, apoiou o lançamento de novos livros, incluindo “livros dirigidos à escola, de instrução e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários, roteiros de compreensão de texto marcam destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis a partir de então lançados”.

Houve também mudanças nos programas responsáveis pela distribuição dos livros didáticos nas escolas, com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em 17 de abril de 1983, pelo Decreto nº 7.091, que assumiu o Programa do Livro Didático (PLD). Em 1984, criou-se o Comitê de Consultoria para a área didático-pedagógica, composto por integrantes que delimitavam as sugestões debatidas com o primeiro presidente da FAE, visando corrigir erros administrativos e irregularidades. A promulgação do decreto-lei nº 91.542 de 1985 foi um passo importante para a política do livro didático no Brasil, avançando na distribuição de material didático aos alunos e retomando o direito de escolha do livro didático pelos professores, conforme descrito na contracapa do documento do Programa do Livro Didático (PLD) de 1985, distribuído pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante).

Cabe registrar também que a coleção editada em 1985 obedecia ao disposto na Lei nº 5.692/1971³, que alterou a estrutura e o funcionamento do ensino, organizando-o em dois

³Em 11 de agosto de 1971, a Lei 5.692 estabeleceu normas para a organização e estrutura do que hoje conhecemos como educação básica. A partir dessa lei, o ensino brasileiro foi dividido em: ensino fundamental, ou de 1º grau,

níveis: Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau. Além disso, a lei substituiu a disciplina de Língua Portuguesa por Comunicação e Expressão.

A escolha da coleção *Brincando com as Palavras*, editada em 2018, se justifica por ser representativa da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a padronização dos conhecimentos essenciais, a BNCC visa garantir uma formação mínima para todos os estudantes, estabelecendo diretrizes pedagógicas que orientam o desenvolvimento de currículos escolares e a criação de materiais didáticos.

Tratando-se de uma pesquisa histórica documental, a análise abrange dois exemplares da coleção *Brincando com as Palavras* (1985): os livros da primeira e quarta série, que correspondem aos exemplares do segundo e quinto ano da coleção de 2018.

Conforme Azevedo (2010), a exigência do ensino fundamental para crianças a partir dos seis anos e a modificação da duração desse período para nove anos, conforme as Leis Federais nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, gerou impactos variados no ambiente escolar, influenciando significativamente a jornada dos indivíduos envolvidos. A entrada precoce de crianças no ensino fundamental, aos seis anos de idade, é um aspecto relevante. Esse grupo, acostumado com o ambiente do ensino infantil, pode enfrentar desafios ao ser inserido tão cedo no contexto escolar mais formal. Portanto, é essencial garantir que a transição não cause problemas na caminhada educacional desses alunos, assegurando que a escola esteja pronta para atender às necessidades desses estudantes que ingressam no ensino fundamental ainda muito jovens.

Consta na BNCC (Brasil, 2017) que, no ensino fundamental as crianças passam por transformações significativas em seu processo de crescimento, impactando suas interações consigo mesmas, com os outros e com o ambiente ao seu redor. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a melhora na coordenação motora e na independência nos movimentos e deslocamentos amplia sua relação com o espaço. O contato com diversas linguagens, incluindo o uso social da escrita e da matemática, possibilita sua participação no universo da leitura e na aquisição de novos conhecimentos, tanto na escola quanto fora dela. A afirmação de sua identidade em relação ao grupo em que estão inseridas resulta em formas mais participativas de interação com o coletivo e com as normas sociais que regem as relações entre as pessoas, dentro e fora do ambiente escolar, através do reconhecimento de suas habilidades e da aceitação e valorização das diferenças.

com 8 séries, que unificava o antigo primário e o antigo ginásial; ensino médio, ou de 2º grau, com 3 séries, denominado curso colegial, ou com mais uma série no caso do ensino técnico; e ensino superior, ou de 3º grau, cuja duração variava de acordo com o curso e a especialização pretendida, tanto na graduação quanto na pós-graduação (Brasil, 1971a).

Além disso, ampliam-se as oportunidades para o desenvolvimento da expressão verbal e dos processos de percepção, compreensão e representação, aspectos essenciais para a alfabetização e para a compreensão de outros sistemas de representação, como os símbolos matemáticos, as expressões artísticas, midiáticas e científicas, bem como as formas de representar o tempo e o espaço. Os estudantes são expostos a uma variedade de situações que envolvem conceitos científicos, promovendo observações, análises, argumentações e estimulando descobertas.

Sendo assim, nossa questão norteadora da pesquisa é: quais foram e são as bases teóricas e legais das propostas de atividades de leitura na vigência da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a) e da BNCC (Brasil, 2017), e como se expressam na coleção *Brincando com as Palavras* de 1985 e 2018? Essa indagação nos estimula a investigar, pois os desafios do processo de uma pesquisa histórica são a essência que impulsiona o historiador a traçar o objetivo geral e os objetivos específicos.

Como objetivo geral tenciona-se analisar as bases teóricas e legais das propostas de atividades de leitura na vigência da Lei nº 5.692/1971 e da última versão da BNCC. Para tanto, procura-se, através dos objetivos específicos, analisar as propostas de atividades de leitura da coleção *Brincando com as Palavras* edição de 1985 e de 2018. Pretende-se, também, comparar as propostas de atividades de leitura de ambas as coleções nos dois momentos históricos.

Em 2021, visando continuar minha linha de pesquisa sobre textos de leitura e livros didáticos, agora relacionados ao campo da História da Educação, iniciei um levantamento dos professores da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), analisando suas linhas de pesquisa, com foco nos docentes que se dedicavam a estudos sobre textos de leitura e livros didáticos na História da Educação. No mesmo período, manifestei interesse em ingressar no mestrado, e a UFGD divulgou um edital para aluno especial com aulas remotas na disciplina História, Memória e Sociedade, ministrada pela professora doutora Kênia Hilda Moreira. Realizei o processo seletivo e fui selecionada. Foi cursando essa disciplina que tive a oportunidade de iniciar minha caminhada no campo de pesquisa em História da Educação, apropriando-me de conceitos e reconhecendo a importância do conhecimento científico para compreendermos a história do passado e do presente, especialmente no contexto educacional e da evolução humana em um mundo em constante transformação social, política e cultural.

Em 2022, ingressei no mestrado na UFGD, na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade. Fui adquirindo mais conhecimentos com os professores da área e com meu orientador, professor doutor Giovani Ferreira Bezerra, entendendo o que é uma pesquisa

científica dentro do campo da História da Educação, abarcando cada etapa do mestrado e compreendendo a atuação no campo de pesquisa científica.

A partir dos objetivos de pesquisa propostos em torno do meu objeto de estudo, que são as atividades de leitura abarcadas nas coleções, foi possível definir a abordagem metodológica para o desenvolvimento desta dissertação histórico-documental, utilizando referenciais teóricos indispensáveis à temática, através de livros, artigos científicos, materiais impressos e eletrônicos, para melhor embasar a pesquisa.

Vale ressaltar que a presente pesquisa envolve o livro didático e a leitura, ambos fundamentais no contexto das práticas de ensino e componentes da cultura escolar. Portanto, é esclarecedor entender o livro didático como material cultural e fonte de pesquisa histórica, e explanar sobre o que são textos de leitura.

A partir da Nova História Cultural, sabemos que os interesses pela cultura escolar começaram a ser vistos com outro olhar nas pesquisas históricas. Nossa pesquisa contempla essa perspectiva, abarcando o livro didático, que é fonte de nossa pesquisa, e as atividades de leitura, nosso objeto de estudo. Ambos foram articulados por forças externas e internas, ocupando seus espaços e sendo marcos para muitas pesquisas no campo da história da educação. Vários fatores foram responsáveis pelo surgimento dos materiais e práticas culturais pertencentes ao contexto escolar. Para melhor entendermos suas trajetórias, devemos adentrar na história da educação ladeada pelo livro didático e pelas práticas de leitura, feitos para integrarem as instituições escolares.

Como menciona Munakata (2016):

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc. (Munakata, 2016, p. 134).

No campo científico, o livro didático passou a ser objeto de um novo olhar pelos pesquisadores da História da Educação, especialmente com a expansão do campo de pesquisa impulsionada pelo surgimento da Nova História Cultural no final da década de 1980. Nesse contexto, Bertoletti e Silva (2016) afirmam sobre o livro didático como fonte de pesquisa:

Em vista disso, esses objetos podem ser considerados fonte privilegiada de acesso à “caixa preta” da escola. Sua centralidade e onipresença nas relações

de ensino primário merecem interpretação e análise específicas, no sentido de recuperar saberes e competências consideradas formadoras em determinada época. Podemos, assim, contribuir para a produção de saberes sobre dispositivos de ensino e conformação das disciplinas escolares. (Bertoletti; Silva, 2016, p. 376).

Assim, o livro didático integra um circuito pedagógico e cultural, sendo produto de sua época e revelando o que essa época delegou à escola em seu projeto de nação. A escola, por sua vez, cria mecanismos de ação próprios para utilizar o material, situando-o entre as subordinações, transformações e tensões da produção cultural e da cultura escolar. Além disso, a riqueza e complexidade do livro didático residem na multiplicidade de agentes envolvidos em sua produção, circulação e consumo, pois ele se encontra na interseção entre prescrições e normas, discursos do professor, atividades dos alunos, e os projetos de autores e editores, além das dificuldades ou facilidades de distribuição e outras facetas.

A obra didática traz divergências e conflitos, como menciona Bittencourt (2012):

Mas, para entendermos o papel que o livro didático desempenha na vida escolar, não basta analisar a ideologia e as defasagens dos conteúdos em relação à produção acadêmica ou descobrir se o material é fiel ou não às propostas curriculares. Para entender um livro didático é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições. (Bittencourt, 2012, p. 73).

O artefato didático é um documento que carrega em suas páginas divergências, pois é um produto criado por um grupo social com uma teia de intenções, que impacta diretamente nos conteúdos que compõem sua estrutura física, interferindo no material apresentado em seu conteúdo didático. A estrutura que envolve uma coleção é parte de um material linguístico; assim, podemos compreender que os exemplares dessas coleções são textos. Para tal constatação, é necessário entender o que é um texto.

Segundo Costa Val (1991, p. 3), o texto é “discurso, como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Já para Geraldi (2013, p. 98), “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”.

No cenário educacional, a coleção *Brincando com as Palavras* esteve presente no contexto histórico, integrando o material de práticas educativas que circulava nas escolas desde 1978. Podemos indicar sua circulação a partir de 1978, por meio de um exemplar do terceiro ano encontrado em um sebo na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Outro fator que corrobora a circulação desse material é o trabalho de Amâncio (2000), que apresenta uma lista

de livros que circularam nas escolas desde 1930, incluindo a coleção *Brincando com as Palavras* em 1980.

Além disso, a coleção foi oferecida como material de ensino-aprendizagem através do guia didático de 1985, disponível na página do Ministério da Educação (MEC), que indica a coleção para os professores escolherem no rol de livros da primeira à quarta série referente à Comunicação e Expressão.

Ao abordar o livro didático como fonte de estudo na pesquisa histórica, é fundamental reconhecer a variação terminológica existente em diferentes línguas para definir o termo “livro didático”. Atualmente, nas pesquisas científicas, são utilizadas expressões como: livro didático, manual escolar, livro de texto, compêndio, livro escolar e livro de classe. É difícil determinar uma definição precisa, pois envolve questões de contexto, uso e estilo. Conforme explana Choppin (2000) em *O Manual escolar: uma falsa evidência histórica*, os franceses utilizam os termos *manual escolar*, *livro escolar* ou *livro de classe*; os italianos, *livro escolar* e *livro de texto*; os espanhóis, *livros escolares*, *livros de texto* ou *textos escolares*; enquanto os falantes de português definem o termo por *livros didáticos*, *manuals escolares* ou *textos didáticos*. Nos Estados Unidos e Canadá, há uma variação entre o uso de *livro didático* e *livro escolar*, o mesmo ocorrendo nos países de língua germânica e na Holanda. Na Suécia, Noruega e Dinamarca, os termos são *livro escolar* e *livro do professor*, enquanto na Grécia são usados *manuals escolares*, *livros didáticos* e *livros de leitura*.

Moreira (2017), em *Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos*, indica que, ao utilizar o livro didático como fonte de pesquisa, encontrou uma variação terminológica do termo “livro didático”. É comum encontrar nas pesquisas brasileiras outros termos referindo-se ao mesmo objeto, como: *manual escolar*, *livro de texto*, *livro de classe*, *compêndio* e *manual didático*. Acredita-se que essa variação seja para evitar repetições. Sobre a nomenclatura utilizada no Brasil, Moreira (2017) menciona:

A nomenclatura sobre a legislação brasileira em torno desse objeto, com a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD, Decreto 1.006), criada no Estado Novo, em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1966, e o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), de 1971, ambos instituídos durante a ditadura militar; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985, instituindo o Guia de Livros Didáticos a partir de 1996, dão a medida dessa predominância. (Moreira, 2017, p. 880).

No Brasil, há uma preponderância do termo “livro didático”, registrado nas leis e programas que regulamentaram esse objeto, comprovando seu uso no país. Portanto, diante da

nomenclatura adotada, é necessário mencionar que a pesquisa aqui desenvolvida utiliza o termo estipulado pela legislação brasileira, ou seja, “livro didático”.

Na década de 1980, ocorreram mudanças significativas na pesquisa em História, ampliando o campo de estudos para os historiadores e surgindo a Nova História Cultural:

[...] uma nova História Cultural interessar-se-á pelos sujeitos produtores e receptores de cultura – o que abarca tanto a função social dos “intelectuais” de todos os tipos (no sentido amplo, conforme veremos adiante), até o público receptor, o leitor comum, ou as massas capturadas modernamente pela chamada “indústria cultural” (esta que, aliás, também pode ser relacionada como uma agência produtora e difusora de cultura). Agências de produção e difusão cultural também se encontram no âmbito institucional: os sistemas educativos, a imprensa, os meios de comunicação, as organizações socioculturais e religiosas. Para além dos sujeitos e agências que produzem a cultura, estudam-se os meios através dos quais esta se produz e se transmite: as práticas e os processos. (Barros, 2005, p. 130).

Uma vertente de pesquisa começa a perceber que as práticas do indivíduo comum são fundamentais para embasar a pesquisa com detalhes ricos, anteriormente não considerados como fonte e/ou objeto de estudo. Barros (2005, p. 128) ressalta: “[...] uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção”, destacando que a Nova História Cultural passou a chamar atenção para aspectos antes despercebidos pelos historiadores.

Os estudiosos, anteriormente, elitizavam a cultura e os objetos estudados, negligenciando as práticas e materiais do cotidiano do homem, que são riquíssimos para a história cultural da humanidade. Com a Nova História Cultural, essa questão foi revista e os interesses se expandiram, abrangendo o micro da cultura, dando importância aos objetos culturais, sujeitos, práticas, processos e padrões (Barros, 2005).

Pesavento (2012) ressalta que a nomenclatura “Nova História Cultural” não alterou o modo de fazer História, mas atribuiu um conjunto de significados que são divididos e construídos pelo homem para explicar o mundo. De acordo com a autora: “pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2012, p. 43).

Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa por meio de um referencial ligado à Nova História Cultural. Conforme Barros (2005) menciona, a cultura desempenha um papel importante tanto na produção quanto na recepção do texto, moldando a forma como são escritos, compreendidos e interpretados.

Mobilizamos, diante disso, os conceitos de *apropriação e representações*, englobando as contribuições de Chartier (1990, 1991). Para o autor, as apropriações são práticas de produção de sentido, produzidas e diferenciadas por determinações sociais.

Assim, em relação aos textos de leitura nos livros didáticos, existe um propósito claro de apropriação, com a intenção de controlar o sentido. No entanto, esse suposto controle escapa diante das diferenças de classes, costumes e princípios. As representações, por sua vez, são estratégias simbólicas, com o objetivo de impor, produzir e legitimar resultados nas práticas.

Conforme Munakata (2016) afirma, a cultura material não deve ser tratada como algo nostálgico para ser contemplado, mas sim como vestígios das práticas humanas e suas variações, que podem surgir tanto das prescrições – ou seja, regras e normas estabelecidas – quanto das apropriações, ligadas às adaptações ou transformações.

Embasada por conceitos teóricos, a pesquisa utilizou o livro didático como fonte. A busca pelas fontes iniciou-se na biblioteca municipal Dom Aquino Corrêa, no município de Naviraí/MS, onde resido, facilitando a busca. No entanto, essa diligência não trouxe resultados, uma vez que a biblioteca descartou o material, por considerar que o acervo de livros didáticos “não era importante”.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos são vistos como mercadorias sem valor; após mudanças impostas pelo sistema educacional e pela disciplina, são considerados objetos descartáveis e não são vistos como objetos de valor por leigos em pesquisa, sendo apenas simples artefatos de consumo.

O livro didático foi feito para a escola, afirma Munakata (2016). Assim, o próximo passo foi procurar nas escolas do município de Naviraí-MS. A prioridade foi optar pelas escolas mais antigas, na esperança de encontrar acervos de livros didáticos de Comunicação e Expressão. Na Escola Professora Maria de Lourdes Aquino Sotana, há uma biblioteca cuja bibliotecária responsável, graduada em Letras, tem consciência da importância dos livros didáticos como fontes de pesquisa. Ao saber que a biblioteca municipal descartaria os livros didáticos, ela os recolheu para guardá-los em sua residência. Quando mencionei os delineamentos da pesquisa e que estava procurando livros didáticos antigos, ela os ofereceu para o estudo. Nesse acervo, encontrei um exemplar do terceiro ano da coleção *Brincando com as Palavras*, de 1985, motivando a escolha do objeto de estudo e fonte desta pesquisa.

Ao mencionar ao – então – orientador que não encontrava informações sobre a autora Joanita Souza, ele me incentivou a pesquisar mais sobre a Editora do Brasil S/A, a autora Joanita Souza e a coleção. Neste momento, comecei a vivenciar e sentir-me incluída no campo científico, tornando-me investigadora dentro do campo histórico da educação. Por meio de

leituras e acesso à informação pela internet, fui buscando respostas para minhas questões, instigando, assim, cada vez mais o desejo de pesquisar sobre a coleção, sua editora e a autora.

Com a curiosidade aguçada e o objeto de estudo definido, a busca pelas fontes continuou em sebos, contatos e por meio de informações obtidas na internet. Nesse processo de busca, encontrei o Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale)⁴, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que tematiza a história da alfabetização no Estado de Mato Grosso. Observando que o grupo se dedicava a pesquisas em livros didáticos, entrei em contato pelo e-mail disponibilizado na página virtual. Gentilmente, responderam ao meu e-mail e disponibilizaram a digitalização dos exemplares da primeira e quarta série da coleção *Brincando com as Palavras*, do ano de 1985, que tinham em seus acervos.

Diante da dificuldade para encontrar o exemplar da segunda série, busquei informações na internet e, através da leitura do livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, de Maria do Rosário Longo Mortatti, encontrei uma pesquisa com vários grupos de estudo sobre alfabetização no Brasil e livros didáticos. No referido livro, havia menção ao Hisales⁵ – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Através da página virtual, encontrei informações de que um dos grupos pesquisava livros didáticos e possuía um acervo relevante. Entrei em contato por meio do e-mail fornecido. Após alguns dias, responderam-me informando que possuíam o exemplar procurado. Finalmente, a busca pelas fontes encerrava-se, mas o instinto de pesquisadora intensificava-se em relação à coleção *Brincando com as Palavras* do ano de 1985.

⁴ O Alfale está vinculado à Linha de Pesquisa “Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR). Seu objetivo é desenvolver atividades de pesquisa e formação de acervo histórico na área de alfabetização, leitura e escrita. O grupo conta com professores doutores e mestres, com experiência em pesquisa nas áreas de Alfabetização, Linguagem, Oralidade, Leitura e Escrita, e História da Educação, além de alunos de graduação e de pós-graduação que realizam pesquisas nessas áreas. A pesquisa prioriza o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, com abordagens contemporâneas e históricas. Disponível em: [UFR - ALFALE 20 anos: Live apresenta trajetória histórica do grupo de pesquisa ALFALE](#). Acesso em: 25 jul. 2024.

⁵ O Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – é um centro de memória e pesquisa, constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenado pelas professoras Dra. Eliane Peres, Dra. Vania Grim Thies e Dra. Chris de Azevedo Ramil, o centro reúne alunos de graduação e pós-graduação, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é a guarda e preservação da memória e história da escola, além de realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares, constituído de diferentes acervos. Está cadastrado como grupo de pesquisa no CNPq desde 2006. Atualmente, três eixos são privilegiados nas investigações do HISALES: I) História da alfabetização e da escolarização; II) Práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita; III) Conteúdo, visualidade e materialidade em livros didáticos, impressos pedagógicos e materiais escolares. Fonte: [HISALES - UFPel](#). Acesso em: 25 jul. 2024.

A busca pela coleção *Brincando com as Palavras* de 2018 foi mais fácil devido à sua recente publicação. Encontramos os exemplares através do contato com uma livraria que trabalha com livros novos e usados em Campo Grande/MS.

A Editora Brasil S/A, presente no mercado didático desde 1943, tem circulado pelas escolas desde meados de 1978. Este fato ressalta a importância de uma pesquisa científica que analise as atividades de leitura em dois momentos históricos distintos: a vigência da Lei nº 5.692 de 1971 e a vigência da BNCC de 2017. Notavelmente, a coleção *Brincando com as Palavras* ainda circula sob o mesmo título, embora com atualizações na autoria, sendo atualmente elaborada pela própria Editora Brasil S/A.

Para situar esta pesquisa no campo da História da Educação, particularmente na Nova História Cultural, tornou-se fundamental refletirmos sobre as atividades de leitura e os textos de leitura nos livros didáticos, bem como sua relevância na área. Utilizando diferentes portais, foi possível rastrear teses e dissertações relevantes à temática. Esse levantamento resultou na seleção de cento e cinquenta e quatro trabalhos, distribuídos nas seguintes bases e descritores:

SciELO: Utilizando os descritores “comunicação e expressão” OR “texto de leitura” OR “livro didático”, aplicamos os filtros de textos completos, idioma português e categoria educação, resultando em 96 trabalhos entre teses e dissertações. A aplicação do booleano “OR” foi necessária, pois o uso de “AND” não retornava resultados.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT): Utilizando os descritores “Língua Portuguesa” AND “leituras” AND “livro didático”, resultou em 12 trabalhos.

Google Acadêmico: Utilizando os descritores “comunicação e expressão” AND “textos de leituras” AND “livros didáticos”, proporcionou acesso a 46 trabalhos.

O critério para seleção dos trabalhos envolveu a leitura do título e resumo, analisando a correspondência com a temática em questão. Chegamos a um resultado de 14 trabalhos relevantes, uma quantidade pequena em relação ao número total de trabalhos encontrados inicialmente. Essa quantidade inicial se justifica por abranger todos os anos do Ensino Fundamental e Médio; entretanto, ao focar nos trabalhos direcionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental houve uma significativa redução.

Todos os trabalhos selecionados estavam direcionados aos anos iniciais e mencionavam teóricos relacionados à Nova História Cultural, como Chartier (1990, 1991) e Bittencourt (2008, 2012). As dissertações analisadas abordaram temas como: a escolarização da literatura nos livros didáticos, formação de leitores, práticas pedagógicas, leitura no processo de alfabetização

e conhecimento da língua portuguesa através do livro didático. Contudo, poucas pesquisas se direcionaram especificamente para as práticas em sala de aula nos anos iniciais.

Nos trabalhos que entrevistaram professores, percebe-se um discurso unificado sobre a importância dos textos de leitura nos livros didáticos. Contudo, esses discursos divergem na prática, revelando avanços e lacunas no processo de escolarização dos textos. Os docentes mencionam a necessidade de ampliar o ensino das estratégias de compreensão leitora, fundamentais tanto para a metodologia docente quanto para a aprendizagem dos alunos.

Para complementar esta introdução, é importante explicitar o contexto atual do direito à leitura no Brasil e seus marcos históricos. A partir das bases pesquisadas e procedimentos elencados, constatou-se que nenhum trabalho dentro da temática foi realizado sobre as coleções escolhidas até o presente momento.

A prática da leitura desempenha um papel fundamental na democracia, cabendo à sociedade a responsabilidade de garantir o direito à leitura por meio da disponibilização de acesso e condições adequadas. Apesar dos esforços, o Brasil ainda enfrenta desafios econômicos e políticos que vão além do âmbito educacional e cultural, impedindo que a população desfrute plenamente desse direito. Como destacado por Santos (2008):

De tudo isso ficam-nos um alerta e uma responsabilidade. O alerta é que, reconhecendo que a distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura é condição para uma plena democracia cultural, é preciso reconhecer também que os obstáculos a essa distribuição, isto é, à democratização da leitura, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como educadores, mas, por outro lado, obrigando-nos, como cidadãos, à luta contra a desigual distribuição dos bens simbólicos, entre eles, a leitura. (Santos, 2008, p. 32).

Santos (2008) argumenta que, embora seja responsabilidade do indivíduo lutar pelo direito à leitura, a sociedade também tem o compromisso crucial de assegurar esse direito por meio de legislação e implementação de políticas públicas. Essas políticas devem garantir o acesso aos livros, a criação de bibliotecas e locais de leitura, além de promover e valorizar a leitura como instrumento de educação e inclusão social. O direito à leitura vai além do acesso aos livros, envolvendo iniciativas que formem leitores críticos e reflexivos. Isso inclui a educação, o desenvolvimento de políticas de incentivo à leitura e a capacitação de professores para o ensino da leitura.

Ao longo da história, surgiram marcos importantes para garantir o direito à leitura. Como relatam Biff e Menti (2018), o primeiro marco ocorreu com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, com o objetivo de promover a literatura brasileira, apoiar a

escrita e a publicação de livros, além de fomentar a pesquisa e os estudos literários no país. Esse marco aconteceu durante o Governo Vargas, caracterizado pelo autoritarismo e nacionalismo.

O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (Brasil, 1937), estabeleceu as funções do INL: incentivar a produção editorial brasileira, apoiando autores, editores e livreiros no desenvolvimento e distribuição de obras literárias; promover a tradução de obras estrangeiras para o português, ampliando o acesso do público brasileiro a obras internacionais relevantes; preservar e difundir o patrimônio bibliográfico e documental brasileiro, incluindo ações de catalogação, conservação e divulgação das obras; estimular a leitura e a formação de bibliotecas, apoiando a criação de bibliotecas públicas e escolares, incentivando o uso dos livros como instrumentos de educação e cultura; realizar pesquisas e estudos sobre a área do livro e a cultura brasileira, visando contribuir para o crescimento e fortalecimento do setor; promover eventos literários e editoriais, como feiras, congressos e exposições, para estimular o mercado e aproximar autores, editores e leitores; editar e divulgar publicações próprias, como catálogos, revistas e boletins, para divulgar a literatura brasileira e as atividades do INL.

A década de 1930 foi um período de reformulação da educação em nível nacional no Brasil, destacando-se a necessidade de aumentar a produção de cartilhas para a alfabetização. Nesse contexto, surgiu o Conselho Nacional de Livro Didático (CNLD), com a função de avaliar a qualidade das obras. A primeira lei de controle da produção e distribuição do livro didático no Brasil foi instituída pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que definiu o que é um livro didático (Brasil, 1938).

Conforme Bittencourt (2020), o CNLD era composto por especialistas em metodologia das ciências, metodologia das línguas e técnicos, sem vínculos com editoras nacionais ou estrangeiras. Com a crescente demanda, o Decreto-Lei nº 1.177, de 29 de março de 1939 (Brasil, 1939), foi estabelecido para aumentar o número de integrantes na comissão, incluindo especialistas em diferentes áreas. Aos membros da comissão cabia examinar e indicar os livros didáticos. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945 (Brasil, 1945), garantiu ao professor o direito de escolher o livro a ser utilizado em sala de aula.

O direito do professor de selecionar o material didático representou uma conquista significativa. No entanto, essa conquista não teve um impacto duradouro, pois a sociedade brasileira passou por transformações profundas durante o período da ditadura civil-militar. A educação tornou-se alvo de novas ideologias implementadas no Brasil, utilizando o livro didático como instrumento para disseminar essas novas ideias. Muitas conquistas no setor educacional foram modificadas para atender a interesses políticos, sociais, econômicos e culturais. Assim, “o livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas

polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (Bittencourt, 2004, s/p).

Devido a transformações sociais significativas, o livro didático se fortaleceu e recebeu incentivo governamental para atender aos alunos mais carentes. Quatro órgãos principais foram responsáveis pelas políticas públicas do livro didático: Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), estabelecida em 1966; a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), fundada em 1967; e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), instituída em 1983.

Na década de 1960, o Brasil passou por diversas transformações sociais, incluindo o aumento da população total e a redução da população rural devido à migração para áreas urbanas. Isso provocou a necessidade de expansão escolar para atender à alta demanda. Além disso, intensificou-se o debate sobre educação, iniciado na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros, que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, a qual apoiou a expansão escolar e propôs uma escola acessível a todas as classes sociais (Bittencourt, 2010).

Com a instalação da Ditadura Civil-Militar em 1964, essas propostas foram interrompidas, e novas diretrizes foram criadas para a educação brasileira. O ponto mais significativo foi a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a), que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, com ênfase na profissionalização.

A profissionalização do ensino de 2º grau, oriunda da Lei nº 5692/71, gerou diversas críticas de vários setores da sociedade, pois tal conjuntura educacional reforçava uma educação classista, segregando e restringindo o acesso das populações mais carentes à universidade pública. Além disso, a formação de professores nesse período também foi alvo de diversas críticas. Instituiu-se a licenciatura curta, acentuando a dimensão econômica da educação e a proletarização docente, assim como a descaracterização dos saberes das Ciências Humanas, acentuada com a diluição dos conteúdos de História e Geografia no ensino de 1º grau. (Bittencourt, 2010, p. 117).

Com o intuito de renovar os aspectos da escola, o currículo foi reformulado, transformando as disciplinas tradicionais em áreas de ensino. Essa reforma teve um grande impacto no mercado editorial, aumentando significativamente a demanda por livros didáticos. Conforme Paixão (1995), as editoras não tinham força financeira suficiente para atender a essa demanda. Assim, foi implementado o financiamento público para os livros didáticos no Brasil, garantindo a continuidade do programa, com apoio financeiro do governo, auxiliado pelo MEC e pela *United States Agency for International Development* (USAID), composto pela Comissão

Nacional do Livro Técnico e Didático (COLTED). Com o aumento da demanda por materiais didáticos e o apoio financeiro do governo, outras editoras se interessaram, e novos materiais foram desenvolvidos, incluindo livros para cursos supletivos e cursinhos para vestibular. Com essas inovações, surgiram novas empresas como a Editora Ática e a Moderna.

Com a expansão das editoras e da produção de livros didáticos, surgiram novos programas governamentais para controlar a qualidade, produção e distribuição (BRASIL, 1966). A COLTED foi implantada pelo governo Castelo Branco, através do Decreto 59.355, de 4 de outubro de 1966, com o objetivo de coordenar e orientar o MEC em relação à produtividade, edição, aperfeiçoamento, fabricação e circulação dos livros técnicos e didáticos. Em relação à orientação, a COLTED realizava um treinamento visando atingir os seguintes objetivos: melhorar a qualidade da educação no Brasil, fortalecendo a infraestrutura de ensino com materiais didáticos adequados e acessíveis. Foi designado ao professor a responsabilidade de avaliar e selecionar o material que melhor desenvolvesse seu trabalho.

De acordo com Paixão (1995), mesmo com funções importantes, a COLTED foi extinta em 1971, por meio do Decreto nº 68.728, surgindo o Instituto Nacional do Livro (INL), que passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo os recursos financeiros que eram atribuídos à COLTED.

Com a incorporação da COLTED pelo INL, surgiu uma preocupação entre as editoras, pois o ministro da Educação defendia a ideia de que os pais deveriam adquirir os livros didáticos. Os materiais didáticos do primário ficaram mais baratos: alguns alunos recebiam o material gratuitamente, enquanto outros o compravam a preço reduzido (Paixão, 1995).

Logo em seguida, surgiu a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que durou até 1967, sendo substituída pela FENAME, a qual, entretanto, possuía uma gráfica própria. Em 1976, a CNME foi extinta e a FENAME assumiu a função de produção e distribuição dos livros didáticos, tornando-se um órgão importante nas políticas do livro didático durante o regime militar (Figueiras, 2015).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que atuava como uma espécie de diretoria com funções estabelecidas por decreto.

- I- Oferecer subsídios ao Ministro de Estado da Educação e Cultura na formulação de políticas de assistência ao estudante;
- II- Promover a melhoria da qualidade do material de apoio ao ensino;
- III- Contribuir para o equilíbrio dos custos de mercado dos materiais de apoio ao ensino;
- IV- Elevar os níveis de alimentação e nutrição do estudante, com vistas ao seu melhor rendimento escolar;

V- Assegurar, mediante ação complementar, oportunidade de acesso à educação a quantos demonstrem efetivo aproveitamento e falta ou insuficiência de recursos;

VI-Proporcionar apoio técnico e financeiro aos serviços de assistência ao estudante dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. (Brasil, 1983, p. 86).

Em 1985, foi lançado o primeiro guia didático, antes mesmo da implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois na época ainda não existia um programa oficial que regulamentasse a seleção e distribuição dos livros didáticos nas escolas. O guia de 1985 foi uma iniciativa para auxiliar os professores na seleção e uso dos materiais didáticos disponíveis no mercado.

No processo de redemocratização iniciado com a eleição indireta do primeiro presidente civil desde 1960, entre leis e decretos (Brasil, 1985), foi criado o PNLD, com o objetivo de reduzir os gastos das famílias com a educação. A criação do PNLD, em 1985, passou por diversas reformulações, devido a uma série de questões que precisaram ser resolvidas antes que o programa pudesse ser colocado em prática. Foi necessário estabelecer diretrizes claras sobre a organização e como os livros seriam selecionados e distribuídos, envolvendo licitação e contratação de editoras, produção em larga escala e desenvolvimento de infraestrutura de transporte e armazenamento, o que demandou um grande investimento financeiro.

O PNLD é formado por uma equipe de professores e pesquisadores de universidades públicas. Inicialmente, a equipe produz um catálogo com uma resenha de cada coleção, selecionando os livros para participar das edições do programa, realizado a cada três anos. Feita essa apresentação, os professores exercem o direito de escolher os livros que utilizarão por três anos. Em seguida, os livros são encomendados e distribuídos aos alunos. Cada escola, a cada três anos, solicita novos títulos ou mantém os escolhidos, sendo que os livros aprovados devem seguir critérios estabelecidos pelo MEC. Da mesma forma, autores e editores devem seguir rigorosamente as regras estabelecidas para a publicação de suas obras (Bittencourt, 2020).

Em relação à avaliação do livro didático, o ato mais importante ocorreu em 1994, quando se avaliou a qualidade dos 10 títulos de 1ª a 4ª série que mais circulavam pelas escolas, através de uma comissão especializada que analisava as questões programáticas e os aspectos pedagógicos (Bittencourt, 2020). Após essa avaliação, o MEC concluiu que não iria adquirir livros que não contribuíssem para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Paixão (1995), com a concorrência por espaço, o mercado de livros didáticos foi se ampliando e as compras por parte do governo aumentaram. Em 2004, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e a aquisição de obras

para bibliotecas e consultas, como os dicionários, foi expandida. Com o mercado em ascensão, investidores estrangeiros passaram a enxergar oportunidades no Brasil, como foi o caso do grupo Santillana, que adquiriu a Editora Moderna. Concomitantemente à expansão do mercado editorial, houve um incremento na contratação de profissionais especializados na área, tais como revisores, pesquisadores e programadores visuais. Assim, os livros foram aprimorados e adaptados em termos físicos e pedagógicos para atender às necessidades do público-alvo.

Rocha e Oliveira (2020) mencionam que, em 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MinC) e, em seguida, em 1987, foi instaurada a Fundação Pró-Leitura pela Lei nº 7.624, de 5 de novembro. A Fundação Pró-Leitura prestava contas ao MinC e passou a conduzir as funções do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Biblioteca Nacional. No entanto, após três anos de atividades, em 1990, esses órgãos foram extintos (BRASIL, 1987).

Em 30 de outubro de 2003, foi estabelecida a Política Nacional do Livro pela Lei nº 10.753 (Brasil, 2003), com o intuito de valorizar e garantir o acesso ao livro e, conseqüentemente, à prática da leitura. Seus objetivos foram expressos nos seguintes termos:

- I - Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - O livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida; [...]
- V - Promover e incentivar o hábito da leitura; [...]
- IX - Capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda; [...]
- XII - Assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura (Brasil, 2003).

O principal objetivo da Lei nº 10.753 (Brasil, 2003) foi implementar medidas para assegurar que a produção e distribuição de livros ocorressem de forma eficaz, garantindo, assim, que todos os cidadãos tivessem acesso à leitura. Ademais, a legislação visava destacar e incentivar a produção nacional de livros, promovendo a diversidade cultural e a preservação do acervo bibliográfico do Brasil. Nesse sentido, a intenção da Política Nacional do Livro era fomentar a democratização da leitura, o acesso à informação e ao conhecimento, estimulando a formação de leitores e contribuindo para o desenvolvimento cultural e educacional do país.

Em 2006, os ministros da Educação e da Cultura estabeleceram o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) através da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto, e posteriormente, pelo Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011 (Brasil, 2011), segundo o qual o PNLL consiste em uma estratégia contínua que visa planejar, apoiar, articular e servir de

referência para iniciativas que promovam a leitura no Brasil. Para atingir tal objetivo, o plano estabelece metas como: ampliar o acesso aos livros; qualificar mediadores para incentivar a leitura; ressaltar a importância da leitura nas instituições e destacar seu valor simbólico; e promover a produção intelectual e o crescimento econômico nacional através do setor editorial.

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania; são direito de todos, constituindo condição necessária para que cada indivíduo possa exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa. (Brasil, 2014, p. 16).

Ao debater sobre a necessidade de promover uma sociedade alfabetizada como fator essencial para impulsionar a inclusão social no Brasil, o PNLL estabeleceu uma relação direta com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta relação é fundamental para a construção de um país com uma organização social mais justa, proporcionando acesso a mercadorias, serviços e conhecimento, garantindo uma vida digna e contribuindo para a formação de uma nação financeiramente viável.

A partir de 2008, no contexto cultural, os responsáveis pela definição, execução, acompanhamento e análise da política do Ministério da Cultura (MinC) para o campo do livro e da leitura são os membros da Diretoria do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLB). Mesmo passando por mudanças, esta diretoria supervisiona iniciativas importantes como o Sistema Nacional de Bibliotecas (SNBP) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), além de incentivar a realização de diversos prêmios.

Nascimento (2024) indica que o PROLER foi instituído por meio de um decreto presidencial em 13 de maio de 1992. Diferentemente dos demais projetos do governo federal focados na leitura, suas atividades são sediadas na Casa da Leitura, em Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Seu objetivo é garantir e promover o acesso à leitura e aos livros para toda a sociedade, reconhecendo a leitura e a escrita como ferramentas essenciais para o desenvolvimento pleno das habilidades individuais e coletivas. Pszczol (2008, s/p) relata que:

O Proler promove uma articulação do Estado com a sociedade, mobilizando e conciliando experiências governamentais e privadas, norteando atividades e estabelecendo prioridades com o objetivo de formar leitores para formar cidadãos. Nosso principal foco, embora não exclusivo, está nas escolas e bibliotecas públicas. A atuação do Proler desenvolve-se em duas frentes: ações centralizadas, realizadas na Casa da Leitura, sede da Coordenação Nacional do Programa, no Rio de Janeiro; e ações descentralizadas, desenvolvidas por comitês instalados em dezenas de municípios brasileiros,

com apoio direto do programa e de uma instituição ou órgão local conveniado à Fundação Biblioteca Nacional por meio de um termo de parceria. (Pszczol, 2008, s/p).

No âmbito educacional, o PNLD se destaca como um dos programas mais importantes e duradouros promovidos pelo MEC. Contudo, é imprescindível não apenas garantir a distribuição dos livros para a população, mas também proporcionar ambientes apropriados para estimular a leitura. Nesse sentido, o Estado reconhece a importância das bibliotecas nas escolas como elemento essencial para promover a leitura e formar leitores, além de ser um recurso educacional de grande impacto na qualidade da educação e no processo de aprendizagem.

Em 24 de maio de 2010, foi promulgada a Lei nº 12.244 (Brasil, 2010), que estabelece a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no Brasil, em conjunto com o PNLL, reforçando assim o compromisso do Estado em proporcionar os meios adequados para promover a leitura. A lei prevê a instalação e a manutenção de uma biblioteca em cada escola pública e privada no país até 2020, com um acervo mínimo de pelo menos um livro por aluno matriculado, estabelecendo um passo importante na valorização das bibliotecas escolares. No entanto, segundo notícias do setor, o objetivo não foi alcançado (Lorenzoni, 2010).

Com esses pressupostos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo esta *Introdução* e as *Considerações Finais*.

No capítulo intitulado *Conceito de Leitura*, abordamos o conceito de leitura, sua presença em documentos legais e as práticas de leitura no ensino fundamental. Exploramos a definição e a importância da leitura, analisando sua orientação nos PCNs e na BNCC.

No capítulo *A leitura no Brasil: marcos legais*, focamos no direito à leitura no Brasil, examinando marcos históricos e a evolução das políticas públicas. Analisamos a leitura durante a vigência da Lei 5.692 de 1971 e da BNCC de 2017, e discutimos o impacto dessas diretrizes na democratização do acesso à leitura.

No capítulo *A coleção Brincando com as Palavras (1985/2018)*, realizamos uma análise das coleções homônimas dos anos de 1985 e 2018, investigando como as atividades de leitura foram abordadas durante a vigência da Lei 5.692 de 1971 e da BNCC de 2017. Comparamos as duas edições para identificar mudanças e continuidades nas abordagens pedagógicas.

Por fim, apresentamos um panorama geral de como as atividades de leitura foram abordadas nessas coleções e se corresponderam às bases dos dois momentos históricos analisados na pesquisa, contribuindo assim para a disciplina de Língua Portuguesa e para a história da educação.

2 CONCEITO DE LEITURA

A leitura, na atualidade, é considerada uma habilidade fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e educacional. É uma ferramenta importante para o ensino-aprendizagem, pois é por meio dela que se adquire conhecimento e se tem acesso a diferentes formas de pensamento, culturas e ideias. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da compreensão textual e da capacidade crítica do indivíduo.

De acordo com Leffa (1999), para que ocorra a leitura, é necessária a interação entre dois elementos:

No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo. (Leffa, 1999, p. 13).

Leffa (1999) explica que a relação entre o autor e o leitor envolve a compreensão das intenções e propósitos do autor ao escrever o texto. O leitor deve ser capaz de interpretar e entender as mensagens transmitidas pelo autor, considerando seu estilo de escrita, escolha de linguagem, perspectiva e contexto. Já a relação entre o leitor e o texto diz respeito à interpretação e compreensão do conteúdo. O leitor precisa se envolver ativamente na leitura, conectando-se com as ideias apresentadas, fazendo inferências e buscando significados nas entrelinhas. Em suma, a leitura requer a interação entre o autor, o leitor e o texto, sendo que o leitor deve se engajar e estabelecer uma conexão com as intenções do autor para obter uma compreensão completa e significativa do texto (Leffa, 1999).

Para Lajolo e Zilberman (1999), a leitura vai além de decifrar letras e palavras, sendo um processo interpretativo e social que envolve a compreensão do texto e a interação com o mundo ao seu redor. Ela é um ato de mediação entre o leitor e o texto, no qual o leitor atribui significado e interpretação ao que é lido, relacionando-o com suas experiências de vida e conhecimentos prévios. As autoras afirmam que o leitor é um indivíduo ativo na sociedade, interpretando o texto com base em suas experiências e conhecimentos, e atribuindo significados ao que está escrito. O leitor pode refletir, criticar e aplicar o texto em sua vida, compreendendo e dando sentido ao que é lido (Lajolo; Zilberman, 1999).

Cafiero (2005) afirma que, na atividade de leitura, não se trata apenas de entender o que o autor quer dizer literalmente, mas sim de interpretar e relacionar as informações do texto com o conhecimento prévio do leitor, a fim de construir um sentido coerente. A leitura transforma-se, assim, em uma atividade que constrói significados a partir do texto.

Para Cosson (2018):

A leitura começa com o autor que expressa algo em um objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é buscar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura. (Cosson, 2018, p. 37).

Nesse caso, o autor pode fornecer pistas e indícios, mas é responsabilidade do leitor identificar e analisar essas informações para construir seu próprio entendimento. Isso envolve inferir, deduzir e criar conexões entre diferentes partes do texto, além de considerar o contexto em que o texto está inserido. O leitor precisa utilizar suas habilidades de compreensão de leitura, conhecimento prévio e raciocínio crítico para interpretar o significado pretendido pelo autor. Buscar o significado em um texto é uma atividade ativa e interativa, em que o leitor se envolve na construção do sentido da leitura.

O hábito de ler e as experiências pessoais vivenciadas pelos indivíduos exercem uma influência essencial no processo de interpretação, moldando suas perspectivas e enriquecendo a compreensão do conteúdo. Essas práticas desempenham um papel crucial na educação do ser humano, permitindo que ele adquira uma perspectiva ampliada sobre si mesmo, seu cotidiano e o mundo em que está inserido. Como menciona Martins (2006):

[...] a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel diferente, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. (Martins, 2006, p. 31).

Por esse viés, relata Cosson (2018, p. 36): “Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.”

É importante contemplar a escola como uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento do hábito de leitura, em que os professores servem como ponte para a capacitação dos estudantes em assumirem opiniões com base em suas próprias percepções das informações adquiridas no processo de leitura. Nesse sentido, Orlandi (1995) entende que o

elemento leitura repercute no comportamento do mediador, base indispensável que inicia a trajetória do indivíduo em seu cenário de leitor: a sala de aula.

Para melhor entender o papel da leitura, a pesquisa aqui desenvolvida tomou como foco as atividades de leitura em dois momentos históricos, envolvendo a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a), e a BNCC (Brasil, 2017). Por esse motivo, para embasar o conceito de leitura na próxima seção, trataremos do conceito de leitura nos documentos legais.

2.1 Conceito de leitura nos documentos legais

A leitura é uma habilidade essencial para a comunicação escrita e para a aquisição de conhecimento em diversas áreas. É um processo de decodificação que leva à compreensão de um conjunto de símbolos escritos, usualmente letras, palavras e frases, com o objetivo de obter informações ou conhecimentos. É uma ferramenta imprescindível para a formação cognitiva dos indivíduos.

O processo de aprendizagem da língua considera a interação entre fala e escrita: na fase de alfabetização, a fala é representada por símbolos (letras e outros sinais) nas interações sociais da linguagem oral e nas interações sociais da leitura e da escrita no contexto do letramento.

O objetivo do Ensino Fundamental é fazer com que as crianças compreendam o que leem e desenvolvam a capacidade de ouvir, construindo significados coerentes a partir de textos falados e escritos; escrever e falar, produzindo textos adequados para diferentes situações de comunicação; e apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos - textuais, discursivos, expressivos e estéticos - que ajudem no uso correto da linguagem oral e escrita em diversas situações de comunicação em que estão envolvidos.

Como Lerner (2002) afirma:

O desafio é formar praticantes de leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. É- já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. (Lerner, 2002, p. 27).

Diversas designações são utilizadas para descrever as perspectivas de leitura, como: leitura sob a perspectiva do texto, em que o leitor absorve as informações de forma passiva, extraindo o significado do que é lido; leitura sob a perspectiva do leitor, em que ele mesmo confere informações ao texto, resultando em uma leitura mais ativa; e, por fim, a leitura sob a perspectiva interacionista.

Destarte, a perspectiva interacionista merece atenção especial, pois, segundo Menegassi e Fuza (2010), possibilita ao aluno amadurecer como sujeito crítico, sem simplesmente reproduzir o discurso do professor em sala. Na perspectiva interacionista, o leitor é considerado um participante ativo no processo de compreensão, engajando-se na construção do significado, interpretando, relacionando e aplicando seus conhecimentos prévios ao conteúdo apresentado. O indivíduo traz consigo suas próprias experiências e perspectivas, enriquecendo a leitura.

Logo, é imperioso abordar os pressupostos presentes nos documentos legais como os PCNs e a BNCC.

Os PCNs do Ensino Fundamental (Brasil, 1997) foram criados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC em 1997, a partir de pesquisas, debates e contribuições de educadores de todo o país. Visavam proporcionar uma base comum de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de sua educação básica. Sua criação buscou garantir uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes, valorizando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs. Esses documentos servem como guia para os professores, indicando os conteúdos a serem ensinados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, além de oferecer sugestões metodológicas e estratégias de avaliação (Brasil, 1997).

É fundamental que esse documento aborde o conceito de leitura no aprimoramento das competências e habilidades dos alunos.

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 sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (Brasil, 1997, p. 53).

A leitura, segundo os PCNs, é um processo interativo que envolve a compreensão do texto, a interpretação de seus significados e a capacidade crítica em relação às informações absorvidas. De acordo com os PCNs (1997), a leitura é crucial para o aprendizado dos alunos, pois ao desenvolver essa habilidade, o aluno estará preparado para todas as disciplinas. É essencial que as práticas de leitura sejam incentivadas na escola, visando formar alunos capazes de escrever e interpretar textos.

Conforme os PCNs (Brasil, 1997), a leitura não deve ser vista apenas como decifração, pois é uma atividade que requer compreensão, na qual os sentidos começam a se formar antes mesmo da leitura. Leitores experientes, que analisam sua própria leitura, reconhecem que a decodificação é apenas uma das etapas do processo. Para alcançar a fluência na leitura, são necessárias outras estratégias, como seleção, previsão, conclusão e verificação. Não se trata apenas de uma leitura ativa, mas da aptidão para absorver conhecimento a partir do que é lido e ser um leitor crítico.

Segundo Menegassi e Fuza (2010), a leitura é um processo constituído de etapas que exigem um trabalho de construção de significados por parte do leitor. Para que os estudantes desenvolvam competências, é necessário mais do que a decodificação de palavras. De acordo com Leffa (1999), a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto.

Os PCNs prezam pelo processo interativo da leitura por ser uma forma mais eficaz de aprendizado, envolvendo o conhecimento teórico e o adquirido por meio das experiências vivenciadas pelos alunos, compartilhadas através de debates e diálogos (Brasil, 1997). Assim como para os PCNs, é imprescindível que o leitor desenvolva um senso crítico diante de todas as informações alcançadas.

O documento em questão indica que um leitor competente é aquele que consegue escolher partes do texto úteis para ele e usar estratégias de leitura para entendê-las. Isso significa que a habilidade de interpretar um texto depende da experiência pessoal de cada indivíduo, que mistura seus próprios significados com os do texto (Brasil, 1997).

Conforme o MEC, a aplicação da BNCC se limita à educação escolar, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. A BNCC define as aprendizagens essenciais nas diversas áreas do conhecimento, proporcionando o desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação cognitiva, social, emocional e cultural. Embora a BNCC tenha sido elaborada pelo MEC, as escolas possuem autonomia para planejar o currículo escolar de forma a adequá-lo à realidade da escola e às necessidades de seus alunos.

A BNCC, conforme estruturada pelo MEC, está dividida em três etapas, detalhando as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A primeira etapa é a Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, tendo como objetivo principal a aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. A segunda etapa é o Ensino Fundamental, cujo foco nos primeiros anos é o letramento e a alfabetização em disciplinas básicas, enquanto nos anos finais há um estímulo para o aprofundamento dessas disciplinas e a ampliação dos conhecimentos, objetivando a formação do senso crítico dos alunos.

A terceira etapa contempla o Ensino Médio, propondo a integração de saberes e ampliando a interdisciplinaridade. Busca capacitar o estudante para participar ativamente na sociedade, oferecendo uma educação que considera as metas e aspirações individuais dos estudantes, possibilitando que progredam nos estudos ou ingressem no mercado de trabalho.

Tanto os PCNs quanto a BNCC valorizam a formação de leitores no Ensino Fundamental, destacando a leitura como um direito de todos os alunos e um recurso essencial para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais. Esses documentos propõem o desenvolvimento de habilidades de leitura que vão além da decodificação, como a compreensão e a interpretação de textos. Eles ressaltam a importância de trabalhar a leitura de forma transversal, integrada com outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências, história, geografia e arte.

2.2 Leitura No Ensino Fundamental

A leitura é um elemento essencial para inserir o ser humano no meio social, e cabe à escola exercer o papel principal. Sendo assim, o ambiente escolar carrega a obrigação de responder por essa ação e introduzir a criança no mundo da leitura.

Menegassi (2010), em relação à escola e à leitura, menciona que

[...] a instância social que se pretende a maior formadora de leitores na história da educação brasileira: a escola. Nela, os alunos encontram uma diversidade de leituras que não são as mesmas que encontram na família e com os amigos. Começa aí um entrave perigoso. A escola deseja que o aluno leia determinados textos que não são de interesse do leitor em formação. (Menegassi, 2010, p. 37).

Barbosa e Souza (2006) mencionam que os métodos de ensino da leitura desenvolvidos no ambiente escolar são baseados na decodificação de códigos e geralmente focados em aspectos gramaticais. Essas práticas de leitura se baseiam em concepções limitadas de textos e são utilizadas como meio para passar conteúdos didáticos. Como explana Kleimam (2002, p. 17), “Uma versão dessa prática revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações”.

Kleimam (2002) também observa que as práticas mais comuns de leitura na sala de aula não proporcionam uma troca de informações entre o aluno e o professor. Em vez disso, são

ações isoladas com o objetivo de responder às propostas de atividades relacionadas ao texto, não considerando a compreensão total do texto pelo leitor.

Acerca dessa questão, Lerner (2002) argumenta:

A responsabilidade social assumida pela escola gera uma forte necessidade de controle: a instituição necessita conhecer os resultados de seu funcionamento, necessita avaliar as aprendizagens. Essa necessidade- indubitavelmente legítima – costuma ter consequências indesejadas: como se tenta exercer um controle exaustivo sobre a aprendizagem da leitura, se lê somente no marco de situações que permitem ao professor avaliar a compreensão ou a fluência da leitura. (Lerner, 2002, p. 20).

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as leituras realizadas na escola agradarão a todos os alunos. Mesmo assim, é crucial estimular a continuidade da leitura e a descoberta de títulos que possam despertar o interesse dos estudantes. Os professores podem usar estratégias pedagógicas diversificadas para incentivar a leitura e torná-la mais envolvente e significativa para os alunos.

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como prática social, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam serem cidadãos da cultura escrita. (Lerner, 2002, p. 18).

Aprender a ler e escrever não é apenas entender o mundo ao nosso redor e o contexto em que vivemos; é uma relação dinâmica entre linguagem e realidade. O desafio das aulas de leitura é ajudar os alunos a definir e modificar seus próprios objetivos ao ler. Quando ensinamos leitura em sala de aula, sabemos que alguns alunos podem não ter as habilidades necessárias para entender o texto. Por isso, é importante ajudá-los a estabelecer objetivos de leitura.

Leffa (1999) relata que há vários objetivos que nos levam a realizar uma leitura.

Os objetivos de uma leitura também variam muito. Podemos ter, entre outros, objetivos puramente práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame, para conseguir um emprego, para se orientar numa rua desconhecida, para montar um aparelho), objetivos recreativos (ler para passar o tempo, ler na cama para adormecer com o livro), objetivos afetivos (ler por prazer, para obter forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém) e até objetivos ritualísticos (ler para executar uma cerimônia religiosa). Ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola, ainda que muitas vezes por um objetivo errado (ler um romance o mais rápido possível para preencher uma ficha de leitura). Esses e outros objetivos pressupõem diferentes estratégias de abordagem do texto. (Leffa, 1999, p. 25).

Leffa (1999) argumenta que sempre há um objetivo por trás de uma leitura, e para cada objetivo, há uma estratégia que o leitor utiliza para alcançá-lo. Esses objetivos podem incluir: obter conhecimento, aprender sobre um determinado assunto, adquirir informações ou ampliar o conhecimento em uma área específica; entretenimento, ler para se divertir, relaxar e desfrutar de uma história, romance, poesia; desenvolvimento pessoal, expandir os horizontes, estimular a criatividade, melhorar a habilidade de comunicação e a capacidade de análise e interpretação; aprofundamento no estudo, se aprofundar em um tema específico relacionado a um trabalho acadêmico ou profissional; aprimoramento da linguagem, melhorar a fluência, aumentar o vocabulário e aprimorar a escrita; obter diferentes perspectivas, entender diferentes pontos de vista, culturas e experiências, desenvolvendo empatia e compreensão; estimular a imaginação, exercitar a criatividade, a imaginação e desenvolver a capacidade de visualizar histórias e cenários.

Menegassi (2010) aponta que as etapas para atingir um aprendizado significativo e alcançar os objetivos de uma leitura dividem-se em quatro partes: *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*.

A *decodificação* é a primeira etapa da leitura, onde ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado do texto. Isso acontece automaticamente em leitores experientes, que associam as palavras aos significados que já conhecem. Sem a decodificação, as etapas seguintes da leitura não podem acontecer (Menegassi, 2010).

Para a *compreensão*, o leitor precisa identificar as informações, tópicos principais e dominar as regras da língua utilizada. É preciso identificar as regras do gênero do texto para compreender a mensagem do autor e produzir sentido de acordo com o contexto de leitura. Entender um texto envolvendo as etapas de leitura é essencial para os alunos (Menegassi, 2010).

A *interpretação* é uma etapa crucial, onde o leitor usa sua capacidade crítica para analisar, refletir e julgar as informações lidas. O leitor amplia seus conhecimentos e reformula conceitos, criando novos significados e permitindo a produção de um novo texto com informações diferentes do original (Menegassi, 2010).

Já a última etapa é a *retenção*, onde as informações mais importantes são armazenadas na memória do leitor. Isso pode acontecer em dois níveis. No primeiro nível, o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto sem analisá-las, apenas compreendendo-as. No segundo nível, a retenção de informações é resultado da interpretação, que vai além da compreensão. Nesse caso, a retenção é maior, pois o leitor altera seus conhecimentos prévios ao fazer julgamentos sobre o texto lido, mudando sua perspectiva sobre o tema e permitindo a construção de um novo texto (Menegassi, 2010).

Para Cosson (2009), as etapas para absorção do conteúdo de um texto dividem-se em:

Antecipação: ações que antecedem a leitura do texto, enfatizando o objetivo da leitura e a postura do leitor diante do gênero textual.

Decifração: o leitor é imerso no texto através das letras e palavras. O leitor iniciante enfrenta o obstáculo da decifração devido à falta de habilidade na leitura e no reconhecimento dos grafemas das palavras, enquanto o leitor mais experiente decifra seu significado com tanta fluência que nem percebe.

Interpretação: o diálogo do autor com o leitor e a comunidade.

Conforme Cosson (2009):

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor, um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. (Cosson, 2009, p. 41).

A interpretação é uma etapa fundamental na qual o leitor reflete e analisa o que leu. A partir dessas ações, inicia-se a construção de um novo texto com base na leitura do texto anterior, pois novos sentidos são produzidos. Ocorre, então, uma troca de informações entre leitor e autor, e o valor do texto reside na capacidade do aluno de compreender a obra.

Como a BNCC (Brasil, 2017) menciona, a leitura e a interpretação não devem ser trabalhadas exclusivamente na disciplina de Língua Portuguesa, mas devem abranger outras disciplinas. Geraldi (2015) explica, em relação à interpretação:

Mas não cabe ao ensino de língua portuguesa trabalhar com a leitura e interpretação de um problema de matemática, ou de química, ou seja, lá qual for o outro componente curricular. Esses são textos específicos dessas áreas. Se um aluno não consegue resolver um problema de matemática porque não consegue ler o problema, isso deve ser enfrentado pelo professor de matemática e não pelo professor de língua portuguesa! (Geraldi, 2015, p. 389).

Desenvolver atividades que promovam a interpretação, compreensão, síntese e argumentação torna a leitura uma ferramenta essencial para o aprendizado em todas as disciplinas, contribuindo para ampliar o repertório e o conhecimento dos alunos em cada área de estudo. Portanto, é necessário que o ensino da leitura esteja relacionado aos interesses e experiências dos estudantes para que eles se interessem e se sintam motivados a aprender. Ao relacionar a leitura com os interesses e experiências dos alunos, os docentes podem

proporcionar um ambiente de aprendizagem mais amplo, valorizando as diferentes perspectivas e vivências dos alunos. Isso também pode tornar a leitura mais relevante e facilitar a compreensão e a interpretação dos textos.

3 A LEITURA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS

Este capítulo se propõe a analisar as bases teóricas e legais que fundamentam as propostas de atividades de leitura na vigência da Lei nº 5.692, de 1971, e da última versão da Base Comum Curricular (BNCC) de 2017.

3.1 A Leitura na Lei nº 5.692/1971

A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) surgiu no contexto da supressão das liberdades democráticas que estavam sendo reprimidas durante a Ditadura Civil-Militar. Nesse contexto político, a propaganda nacionalista e desenvolvimentista era apoiada, e era essencial garantir recursos para fortalecer a educação em larga escala. O objetivo era transformar o aumento da população brasileira em um impulso para o desenvolvimento econômico. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) surgiu, conforme menciona Bunzen (2011, p. 900), “para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário”. Sendo assim, seguem as principais mudanças atribuídas ao sistema de ensino brasileiro na década de 1970.

A Lei (Brasil, 1971a) determinou que o ensino básico se tornasse obrigatório por oito anos, englobando os antigos ciclos de educação primária e secundária. Já o ensino secundário passou a ter um enfoque na preparação dos jovens, com três ou quatro séries por ano, na tentativa de promover a igualdade de oportunidades no avanço social e econômico do país. Essa alteração foi realizada com o intuito de alinhar a educação nacional aos padrões globais, que separavam essas etapas educacionais. Os apoiadores dessa reforma afirmavam que a implantação destes dois níveis de ensino tinha como objetivo proporcionar uma formação mais completa e adequada às necessidades dos estudantes, considerando as diferentes fases do desenvolvimento humano. Em relação à disposição física das escolas, Piletti (2006) menciona:

A reforma de 1971 modificou a estrutura anterior do ensino. O antigo curso primário (de quatro a seis anos) e o antigo ginásio foram unificados num único curso 1º grau, com duração de oito anos. Os ramos profissionais no antigo ginásio- industrial, comercial, agrícola e normal- desaparecem. O ensino de 1º grau não oferece formação profissional, mas destina-se tão somente a educação geral. (Piletti, 2006, p. 121).

Conforme Soares, M. (2012), a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) definiu um currículo mínimo para o ensino de primeiro e segundo graus, a ser seguido por todas as escolas do país. Este currículo contemplava as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

A matéria de Estudos Sociais incluía os conteúdos das disciplinas de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, enquanto a matéria de Ciências englobava Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. A área de Comunicação e Expressão estava relacionada aos conceitos de Língua Portuguesa. Além disso, a lei estabelecia os objetivos e conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada disciplina, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso aos conhecimentos essenciais.

De acordo com Piletti (2006), a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) visava organizar e unificar a educação no país. Uma das principais características dessa lei era a proposta de consolidação do sistema público de ensino, que deveria oferecer formação educacional prioritária às demandas e necessidades da comunidade. A escola era vista como um meio de controle do Estado sobre a educação e uma forma de manter a autoridade dos dirigentes.

Para os futuros professores, a legislação em pauta (Brasil, 1971a) deu ênfase à formação profissional através de incentivos como a criação de cursos de formação docente em níveis médio, técnico e superior, para atender diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino. Além disso, oferecia uma formação voltada para a compreensão da realidade social, econômica, política e cultural do país, preparando os professores para serem agentes de transformação social. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) também previa a atualização e aperfeiçoamento dos professores em exercício, visando garantir a qualidade do ensino, a criação de uma carreira do magistério com progressão baseada na formação continuada e no desempenho em sala de aula, e o estabelecimento de uma carga horária mínima para a formação de professores em diferentes áreas de conhecimento, assegurando uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos.

Bulotas (2017) destaca que a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) promoveu uma importante mudança na educação básica, ao tentar implantar um novo modelo curricular mais integrado e consistente, com o objetivo de oferecer uma formação ampla e progressiva aos estudantes. Ainda segundo o autor, a definição de conteúdos e metas de ensino para cada etapa do ensino fundamental visava assegurar uma base educacional sólida, permitindo aos alunos desenvolver competências e habilidades essenciais ao longo de sua jornada educacional. Ela estabeleceu diretrizes para a capacitação inicial e contínua dos professores, com o objetivo de assegurar que eles estivessem aptos a proporcionar uma educação de excelência aos discentes.

Além da reorganização do ensino fundamental, a legislação propôs a criação de sistemas de avaliação para acompanhar o desempenho dos alunos, com o objetivo de identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e oferecer suporte pedagógico adequado (Brasil, 1971a). Além disso, foram propostas ações para incentivar a integração entre o ensino fundamental e outras etapas da educação básica, como o ensino médio, assegurando a continuidade e a progressão

do processo educacional. No entanto, sua implementação enfrentou obstáculos e limitações, como a carência de recursos financeiros e de infraestrutura adequada para atender à crescente demanda educacional. Mais importante que essas carências é a própria concepção de educação e ensino subjacente a essa lei, pragmática e utilitária (Soares, M., 2012).

A matéria Comunicação e Expressão estava relacionada aos conceitos de Língua Portuguesa. Soares, M. (2012, p. 154) menciona que “os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais”.

De acordo com Soares, M. (2012), a partir dos anos 1970, surge uma nova abordagem: a Teoria da Comunicação. A concepção de língua como um sistema, presente em estudos gramaticais, é substituída pela visão da língua como instrumento de comunicação. O principal objetivo do ensino seria desenvolver a habilidade comunicativa do aluno, que é visto como alguém capaz de enviar e receber mensagens, utilizando métodos verbais ou não verbais. Assim, o foco passa do estudo da língua para o aprimoramento efetivo do uso da linguagem.

Após o Golpe de 1964, com os militares no poder e a promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a), adotou-se nas salas de aula o modelo de comunicação de Jakobson, no qual os alunos eram vistos simplesmente como receptores de mensagens, e a linguagem era considerada apenas um meio de transmissão, sem espaço para o pensamento crítico (Bulotas, 2017).

O Parecer nº 853/1971 (Brasil, 1971b), do Conselho Federal de Educação, expandia esse argumento:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes da conexão (sic) entre a língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendem a equilibrar-se. (Brasil, 1971b, p. 178)

Conforme as alterações da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971a), estava planejada a disponibilização de textos que fossem além dos tradicionais literários, abrangendo diferentes

gêneros⁶, como jornais, revistas, quadrinhos e anúncios, visando aprimorar a comunicação e a expressão dos estudantes na língua materna.

Conforme Granato e Mello (2023), a Teoria da Comunicação postula que indivíduos emitem mensagens por meio de um código (a língua), que devem ser interpretadas por receptores. Essa abordagem do ensino de idiomas influenciou as escolas no desenvolvimento do método de ensino da língua materna a ser adotado. Mesmo com essa nova abordagem educacional, o objetivo ainda era o mesmo: assegurar a elitização do processo de ensino/aprendizagem do idioma.

De acordo com as autoras, a gramática predominante na concepção da língua como instrumento de comunicação é a descritiva. Isso significa descrever as formas da língua, identificando sua função em diferentes contextos e aspectos estruturais. A intenção seria entender as regras estabelecidas pela sociedade, permitindo que cada pessoa utilize o código mais adequado para cada situação de comunicação. A linguagem, portanto, teria como objetivo utilizar o código apropriado para transmitir informações (Granato; Mello, 2023).

Em relação à leitura, a responsabilidade seria decifrar sinais isolados, formados por um emissor e direcionados a um receptor. Nesse contexto, o indivíduo adotaria uma postura de “sujeição” imposta pelo sistema, destacando uma pessoa com características passivas, que espera assimilar a informação da mesma maneira que o emissor a criou. Outro ponto a ser analisado é a compreensão de como a escrita era elaborada, demonstrando ser uma atividade influenciada por outras. Em outras palavras, a proposta era escrever textos com diferentes tipos de estruturas textuais, sem mencionar para quem a produção seria feita e com qual objetivo seria utilizada.

3.2 Leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017

A proposta principal da BNCC (Brasil, 2017) é assegurar que todos os estudantes tenham os conhecimentos linguísticos essenciais para se integrarem na sociedade e exercerem sua cidadania, uma vez que é através da linguagem que as pessoas elaboram pensamentos, se comunicam, obtêm informações, expressam opiniões, compartilham perspectivas e constroem conhecimento.

⁶ Os gêneros textuais são vistos não apenas como formas linguísticas, mas também como práticas sociais que refletem e moldam as interações humanas. Eles sofrem modificações, pois não são estruturas fixas e estão em constante evolução à medida que as condições históricas, sociais e culturais mudam. Portanto, a expressão "gêneros textuais" não mudará ao longo desta dissertação. (Bakhtin, 2000).

O centro das práticas de linguagem é representado pelo texto, sendo esse o foco principal da BNCC (Brasil, 2017) para Língua Portuguesa. No entanto, vale ressaltar que os textos não se limitam somente ao aspecto verbal: há uma diversidade de composições que englobam o verbal, o visual, o gestual e o sonoro - o que chamamos de multimodalidade de linguagens. Diante disso, a BNCC (Brasil, 2017) para a Língua Portuguesa abarca o texto em suas diversas formas: os diferentes tipos de textos presentes na imprensa, na televisão, nos meios digitais, na publicidade, nos livros didáticos, e, por conseguinte, leva em consideração também os diversos suportes em que esses textos são veiculados.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), a prática da leitura desempenha um papel fundamental no ensino da Língua Portuguesa. Enquanto em outras matérias ela é apenas uma ferramenta, na Língua Portuguesa é o centro das atenções. Ler envolve a habilidade de decifrar palavras e textos (dominando o sistema de escrita alfabética), o desenvolvimento de competências de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, e também a identificação de diferentes tipos de textos, que auxiliam na contextualização dos textos em seus ambientes comunicativos, sendo crucial para a sua compreensão. Ademais, a fluência na leitura e a expansão do vocabulário são componentes fundamentais nesse processo, uma vez que colaboram para a interpretação e compreensão dos textos de maneira mais eficiente.

O início da Educação Básica envolve a fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita, e ao longo do período escolar se expande através da análise linguística e gramatical, que estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, leitura e escrita. O processo de aprendizagem da leitura e escrita, que inclui a aquisição do alfabeto e da escrita, torna-se mais desafiador conforme o estudante evolui de série escolar.

Finalmente, o eixo da Educação literária está intimamente relacionado ao eixo da Leitura, mas se diferencia dele por seus objetivos: enquanto no eixo da Leitura o foco está no desenvolvimento e na aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo da Educação literária destacam-se a formação para apreciar e conhecer textos literários, tanto orais quanto escritos, de autores em língua portuguesa e de traduções de clássicos da literatura mundial. Portanto, o foco da Educação literária não é ensinar literatura, mas sim possibilitar o contato com a literatura para formar o leitor literário, capaz de entender e apreciar o que torna um texto único, cuja intenção não é apenas prática, mas também artística. Dessa forma, o leitor passa a enxergar a literatura como uma maneira de experimentar esteticamente, proporcionando uma leitura prazerosa e significativa. Além disso, enquanto a leitura literária permite a imersão em mundos fictícios, também permite ampliar a visão de mundo, por meio da experiência indireta com diferentes épocas, espaços, culturas, estilos de vida e pessoas.

De acordo com a BNCC, as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental seriam:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.
7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.
8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática. (Brasil, 2017, p. 62).

Ao adotar a leitura em um sentido amplo, a BNCC (2017) se mostra em consonância com a concepção de leitura enquanto discurso. Nesse sentido, a BNCC reconhece a importância de desenvolver habilidades de leitura crítica, reflexiva e ativa, possibilitando aos estudantes não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a capacidade de analisar, interpretar, relacionar e utilizar as informações contidas nos textos de maneira autônoma e fundamentada.

Além disso, a BNCC abrange a capacidade de ler o mundo ao nosso redor, compreendendo e interpretando os diversos aspectos da realidade de forma crítica e reflexiva, a partir de diversas fontes de informação.

A BNCC (2017), em relação à língua portuguesa e ao ensino da escrita e da leitura no ensino fundamental, apresenta a seguinte visão:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e

escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (Brasil, 2017, p. 63)

Na verdade, a leitura, conforme abordada pela BNCC, transcende a mera interpretação de textos escritos. A BNCC (2017) refere-se ao conceito ampliado de leitura, que abrange a interpretação e compreensão de imagens estáticas, como fotografias e pinturas, imagens em movimento, como filmes e vídeos, e até mesmo elementos sonoros, como a música. A BNCC enfatiza que esses diferentes formatos de comunicação devem ser explorados e compreendidos pelos estudantes, uma vez que estão presentes em diversas mídias e gêneros digitais.

Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (Brasil, 2017, p. 64).

A BNCC (2017) refere-se às práticas de linguagem relacionadas à interação do leitor com diferentes tipos de textos, incluindo textos escritos, orais e multimodais. Essas práticas envolvem a interpretação dos textos e incluem a leitura para fruição estética, pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos, realização de procedimentos, conhecimento e discussão de temas sociais relevantes, sustentação de reivindicações no contexto público e aquisição de conhecimento para desenvolver projetos pessoais, entre outras possibilidades.

Referente ao aprendizado de ler e escrever, a BNCC (2017) discorre:

Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. As variações gráficas seguem padrões estéticos, mas também são controladas pelo valor funcional que as letras têm. As letras desempenham uma determinada função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Portanto, é preciso conhecer a categorização das letras, tanto no seu aspecto gráfico quanto no funcional (quais letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras e em que ordem). Apesar das diferentes formas gráficas das letras do alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma

função no sistema de escrita, ou seja, é sempre usada da maneira exigida pela ortografia das palavras. (Brasil, p. 68)

A BNCC (2017) enfatiza a importância de os estudantes adquirirem conhecimentos e habilidades relacionadas ao alfabeto e à mecânica da escrita e da leitura. Isso inclui a capacidade de codificar e decodificar os sons da língua em letras ou grafemas. Para alcançar a alfabetização, é necessário desenvolver uma consciência fonológica dos sons da língua portuguesa, bem como conhecer as diversas formas de escrita (letras impressas e cursivas, maiúsculas e minúsculas) e as relações entre esses sistemas de escrita e fala. O documento indica que esses conhecimentos e habilidades são fundamentais para o processo de alfabetização dos estudantes.

Ao tratar dos gêneros textuais, a BNCC (2017) oferece diretrizes para o trabalho pedagógico. Um exemplo é: “Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, agendas, bilhetes, recados, avisos, convites, listas e legendas para fotos ou ilustrações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (Brasil, 2017, p.73).

Nos anos iniciais, os textos são mais simples e comuns para facilitar a concentração das crianças na escrita, mas conforme a criança avança no ensino, os gêneros textuais tornam-se mais complexos.

Diante da diversidade regional e cultural do nosso país em relação à linguagem, a BNCC (2017) aponta:

[...] considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que evitem preconceitos linguísticos. (Brasil, p. 64)

A BNCC (2017) destaca a importância de utilizar conhecimentos sobre gêneros textuais, normas-padrão e diferentes linguagens para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos. Ou seja, é essencial aplicar esses conhecimentos para ajudar os estudantes a compreender e interpretar diferentes tipos de textos de forma eficiente.

Conforme a BNCC (2017), a capacidade de interpretar e entender textos de diversos gêneros e mídias é fundamental para a formação leitora. Isso envolve a análise do conteúdo, a identificação de informações relevantes, a inferência de sentidos implícitos e a conexão entre diferentes partes do texto. A BNCC (2017) também ressalta a importância de reconhecer e

utilizar os elementos constitutivos dos textos, como vocabulário, estrutura, recursos linguísticos e estilísticos. Essa competência permite aos estudantes compreender melhor a organização e as características dos diferentes gêneros textuais.

Os alunos devem ser capazes de avaliar a coerência, a relevância e a veracidade das informações apresentadas, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva diante dos textos.

Além da leitura, a BNCC (2017) valoriza a produção de textos pelos estudantes. Ao escrever, os alunos exercitam a criatividade, a organização das ideias, o domínio da norma culta da língua e outras habilidades linguísticas necessárias para uma formação leitora completa.

3.3 Recomendações de práticas de leitura no Ensino Fundamental

A leitura é um elemento essencial para inserir o ser humano no meio social, e cabe à escola exercer o papel principal nessa tarefa. Assim, o ambiente escolar tem a obrigação de introduzir a criança no mundo da leitura. A leitura no ensino fundamental é de extrema importância, pois é nessa fase que as crianças começam a ter contato com os textos de forma mais sistemática, despertando habilidades fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

No ensino básico, esse contato deve ser amplamente disseminado, pois é aí que se encontra o alicerce do futuro leitor. É nessa fase da vida escolar que se podem desenvolver essas habilidades. Se houvesse uma cultura de leitura constante ao longo de todos os anos do ensino fundamental, isso provavelmente contribuiria mais para a formação leitora da população do nosso país. No entanto, é um desafio constante realizar atividades de leitura em salas de aula com um grande número de alunos que não têm suporte social nem econômico para auxiliar nesse processo. Como lembra Soares, J. (2007):

O sistema escolar por si só não é capaz de mudar esta determinação social, mas algumas escolas conseguem em maior ou menor medida que seus alunos tenham um aprendizado melhor que o esperado para suas condições sociais. Os alunos dessas escolas têm um desempenho acima da linha que define a determinação social. Ou seja, o efeito da escola é relevante e decisivo, embora não possa mudar completamente a determinação social. (Soares, J., 2007, p. 140).

Diante dessas novas habilidades a serem desenvolvidas, é indiscutível o papel da leitura, visto que está intrinsecamente vinculada ao sucesso da aprendizagem. Mas, conforme retratam Neves e Santos (1999),

Pelo que temos observado, as práticas de leituras realizadas pelo professor de Português e/ou livro didático, no primeiro grau, são atividades quase mecânicas, de perguntas e respostas, apenas a nível de decodificação de sinais gráficos. Dificilmente percebemos atividades que sejam, realmente, de compreensão do texto, em que o aluno desenvolva estratégias de leitura na busca da significação textual. (Neves; Santos, 1999, p. 166).

Como mencionam Neves e Santos (1999), são apresentadas aos alunos atividades muito superficiais e limitadas, focando apenas na decodificação dos sinais gráficos, ou seja, na habilidade de identificar as palavras escritas, sem promover a verdadeira compreensão do texto. Eles indicam que é raro encontrar atividades em que os alunos desenvolvam estratégias de leitura para realmente entender o que estão lendo e buscar o significado do texto.

Conforme Fabre e Recla (2015), é fundamental criar ambientes que estimulem a leitura, principalmente desde os primeiros anos da Educação Básica. Para promover um trabalho de leitura eficaz, é necessário considerar as experiências, atitudes e reações dos alunos no cotidiano escolar, estabelecendo uma rotina pedagógica que valorize o aluno como sujeito de direitos. O processo de aprendizagem da leitura deve fazer sentido para o aluno, despertando seu interesse pelo conteúdo. Dessa forma, a leitura nos primeiros anos da Educação Básica é essencial para que o aluno se torne não apenas um leitor, mas um leitor crítico, capaz de ampliar sua visão de mundo. Além disso, é importante ressaltar que a leitura, nesses primeiros anos, é uma fonte inesgotável de estímulo à criatividade. Portanto, ler e compreender o que foi lido são aspectos fundamentais para formar um leitor competente.

Os autores supracitados também destacam a importância de oferecer aos estudantes, nos anos escolares iniciais, uma variedade de atividades relacionadas à leitura em sala de aula, visando despertar o interesse pela leitura. (Fabre; Recla, 2015). É preciso explorar todos os tipos de leituras, pois todas são fundamentais para promover o desenvolvimento de um leitor crítico e analítico. Além disso, é essencial que o professor incentive o hábito da leitura de forma prazerosa, introduzindo os alunos ao mundo da leitura significativa, favorecendo a reflexão e a ampliação do conhecimento. A escola deve assumir o compromisso de formar indivíduos que apreciem a leitura, e os educadores precisam incentivar a prática da leitura como meio de promover a formação crítica dos alunos e estimulá-los a expressarem suas opiniões e desejos. Diversificar as práticas de leitura em sala de aula exige do professor o conhecimento necessário para elaborar atividades que proporcionem aos alunos momentos agradáveis de leitura.

Por fim, é fundamental introduzir e manter constantemente as práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a diversidade de atividades leitoras do 1º ao 5º ano, ampliando o conhecimento e garantindo a construção do leitor do futuro.

3.3.1 Recomendações de práticas de leitura na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Segundo os PCNs (Brasil, 1997), a leitura tem como objetivo desenvolver leitores proficientes. A leitura contribui não só para a melhoria da escrita, mas também para a compreensão do que e como escrever. De acordo com o documento supracitado (Brasil, 1997), a leitura é um processo ativo no qual o leitor constrói o significado. Desta forma, não se resume apenas a decifrar letra por letra ou palavra por palavra, mas sim a entender os significados construídos previamente à leitura em si. A decifração é apenas uma das técnicas usadas durante a leitura, que envolve outras estratégias, como a seleção, antecipação e verificação.

A prática da leitura é um instrumento de educação e um meio de adquirir conhecimentos. Para isso, é essencial que a leitura seja significativa para o aluno. Portanto, é indicado explorar uma variedade de textos e abordagens, conforme descrito nos PCNs (Brasil, 1997).

Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ — resolver um problema prático, informar, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (Brasil, 1997, p. 41).

Os PCNs (Brasil, 1997) destacam a importância de trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades da leitura. Isso significa reconhecer que as pessoas leem por diferentes motivos, como resolver um problema prático, se informar, se divertir, estudar, escrever ou revisar seu próprio texto. Assim, enfatizam a necessidade de abordar a leitura de maneira diversificada, considerando os diferentes propósitos e formas de leitura, a fim de desenvolver a competência leitora dos estudantes.

Outra questão abordada pelos PCNs (Brasil, 1997) é a quebra do conceito de interpretação única do texto, que defende que cada texto possui apenas uma interpretação possível. Ora, os textos são passíveis de diferentes interpretações que devem ser consideradas. Cada estudante atribui um significado próprio ao texto, interpretando-o de maneira distinta.

Portanto, é necessário que tanto a instituição de ensino quanto os educadores incentivem os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e a lerem com o intuito de aprender.

Para incentivar os alunos na prática da leitura, é essencial proporcionar um ambiente adequado, com uma biblioteca bem equipada, variedade de livros e materiais de leitura, momentos dedicados à leitura, atividades diárias relacionadas à leitura, possibilidade de escolha dos livros de acordo com o interesse dos estudantes, oportunidade de pegar emprestado livros da escola e de compartilhar suas opiniões sobre as leituras desejadas, entre outras ações. Primeiramente, destaca-se a importância da leitura diária, que pode ser feita individualmente ou em grupo. É fundamental que a leitura tenha significado para o aluno e que o professor saiba conduzir a discussão em caso de interpretações divergentes, além de fornecer informações prévias sobre o tema para que os alunos consigam formular hipóteses a partir do título.

As atividades de leitura sequencial também são uma opção interessante, pois, ao contrário dos projetos, não possuem um resultado final definido, sendo focadas na própria leitura. Durante essas atividades, é possível escolher um gênero e explorar diversos temas de interesse, além de autores variados. Os critérios de seleção podem ser baseados nos gostos e preferências dos alunos. Outra sugestão são as atividades regulares de leitura, que consistem em propostas educativas a serem realizadas com frequência. Um exemplo desse tipo de atividade é a “hora da história”, que pode incluir contos, poemas, poesias, entre outras opções. Nesse caso, os próprios alunos escolhem o material que desejam ler, levam para casa, realizam a leitura e depois compartilham suas impressões.

3.3.2 Recomendações de práticas de leitura na visão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC (2017) aborda a importância da leitura de maneira abrangente e detalhada, destacando-a como uma prática social, cognitiva e interativa que requer diversas habilidades. A complexidade da temática da leitura é evidente, pois, apesar de ser abordada especificamente na área de Linguagens, especialmente em Língua Portuguesa, está intrínseca em todas as disciplinas. A leitura é essencial para a formação de novos conhecimentos e sua relevância na BNCC (2017) nos leva a refletir sobre sua influência na elaboração de programas de estudo e na formação de indivíduos proficientes em leitura, alcançada por meio de práticas de leitura relevantes e pelo aprimoramento de suas competências.

A BNCC (2017) promoveu maior detalhamento e uma perspectiva global, incorporando uma variedade maior de gêneros textuais em comparação com os PCNs (1997). O documento

reconhece que a diversidade de textos é essencial, considerando que estamos constantemente expostos a diferentes formas e tipos de textos no dia a dia. Portanto, a leitura está diretamente ligada à comunicação e à formação integral do indivíduo.

À medida que o aluno avança em sua jornada escolar, deve estabelecer cada vez mais proximidade com os livros, tornando-se fundamental ao longo de sua formação. Durante as diversas fases da Educação Básica, ele perceberá cada vez mais a importância da leitura em sua vida. A BNCC define: “no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (Brasil, 2017, p. 67).

Entretanto, o caminho da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental apresenta desafios, pois é necessário que o educador esteja ciente de que nem todos os estudantes veem a leitura como algo agradável. Assim, é fundamental que o professor desenvolva estratégias e métodos para ajudar os alunos a superarem as barreiras e conquistarem a habilidade de leitura, transformando a situação e tornando a leitura uma atividade prazerosa.

Sousa (2016) comenta que é fundamental incentivar a leitura nas crianças desde o início da idade escolar e promovê-la de forma eficaz na escola. Os professores devem compreender a relevância da leitura nos primeiros anos de formação, pois essa fase é crucial para os estudantes. Enquanto alguns educadores conseguem descobrir métodos eficazes para estimular a leitura, outros não exploram opções inovadoras. Como consequência, a leitura é frequentemente abordada de maneira rotineira e sem muito estímulo na sala de aula.

Por conseguinte, é relevante ressaltar a significância do conteúdo e das informações contidas no texto, uma vez que o direcionamento do ensino na Educação Básica é influenciado por ele. Após a análise, é possível afirmar que a BNCC apresenta diversos progressos, como a expansão do conceito de texto para incluir o texto visual, oral e digital. Além disso, destaca-se a ênfase na oralidade e o espaço concedido à semiótica. Esses aspectos representam avanços consideráveis em relação à Lei nº 5.692 de 1971.

4 A COLEÇÃO *BRINCANDO COM AS PALAVRAS* (1985/2018)

Neste capítulo, discorreremos sobre a coleção *Brincando com as Palavras* de 1985, que está relacionada à Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a), e sobre a edição de 2018, que está alinhada à BNCC (Brasil, 2017). Analisamos como cada uma dessas coleções reflete as diretrizes educacionais e as prioridades pedagógicas de suas respectivas épocas.

4.1 *Brincando com as Palavras* (1985): apresentação geral

Iniciamos a seção seguindo a ordem cronológica, ou seja, analisando a série de 1985, que foi elaborada pela Editora do Brasil S/A e escrita pela autora Joanita Souza.

A Editora do Brasil S/A foi estabelecida em 1943 e a circulação da série *Brincando com as Palavras* no mercado educacional foi identificada por meio de um exemplar do terceiro ano que encontramos em uma loja de livros usados em Dourados, Mato Grosso do Sul, com data de publicação de 1978. No primeiro Guia Educativo de 1985, encontramos sua referência, voltada para o PNLD, e até os dias atuais, a série permanece no mercado educacional, porém com adaptações, inclusive em relação à autoria. A partir de 2017, a série deixou de mencionar o nome de Joanita Souza, passando a ser identificada como “Organizadora Editora do Brasil”.

Como ressalta Rocha (2010, p. 26), em relação à identidade do autor: “Ele vai além de ser apenas uma simples referência, um gesto ou um indicativo de alguém.” Reconhecemos que ignorar a importância do escritor de uma obra é deixar de considerar o contexto e a intenção por trás de um texto, uma vez que a autoria pode ser vista como uma ferramenta essencial para compreender a influência individual e o papel histórico de um escritor na produção de conhecimento. É crucial entender que a ideia de remover o autor também pode resultar em uma falta de responsabilidade e transparência, pois os autores são responsáveis pelo conteúdo de suas palavras e, ao negar a existência do autor, a responsabilidade pelo texto pode se perder.

Em relação à coleção *Brincando com as Palavras* do ano de 1985, a Editora do Brasil utilizou o nome de uma pessoa inexistente para a autoria da coleção de 1985. Essa questão surgiu quando procuramos a biografia de Joanita Souza e não encontramos nada, somente um relato feito por Mendes (1986) em seu trabalho. A autora referida menciona um artigo publicado na *Revista Veja* em 1983, por um professor universitário. Por esse indício e impulsionados pelo instinto investigativo, procuramos e localizamos mais informações (Mendes, 1986).

A Revista Veja Editora Abril, n.º 795 de 30 de novembro de 1983, a qual foi publicado o artigo “Joanita de tal”, procura-se o autor de best-seller didático, escrito pelo professor Néelson de Luca Pretto, professor da Universidade Federal da Bahia, que descobriu que o nome Joanita Souza foi uma criação da Editora do Brasil S/A, quando recolhia materiais para a sua dissertação de mestrado em Educação. (Pretto, 1983, p. 68).

Nesse artigo, o professor Néelson alega que várias vezes tentou contatar a autora para uma entrevista, mas outros autores informaram que ela não existia e que a editora tinha um grupo de relatores que elaboravam os livros didáticos atribuídos à “suposta autora”. O diretor-geral afirmou ao professor que ela não residia no Brasil e estava em Paris, podendo responder à entrevista apenas por escrito. O professor, já suspeitando da existência da autora, fez uma consulta na Receita Federal e não encontrou o nome Joanita Souza, concluindo assim a inexistência física dessa pessoa ou que ela nunca pagou impostos (Pretto, 1983).

O professor Néelson de Luca Pretto concluiu, então, que a editora poderia estar usando o nome como um pseudônimo. Com a ajuda do advogado Eduardo Vieira Manso, experiente na área de direitos autorais, ele alegou que a estratégia utilizada pela editora, de criar um nome fictício como autora das obras elaboradas, seria considerada uma fraude intelectual, ocultando os verdadeiros autores com segundas intenções (Pretto, 1983).

Como Rocha (2010), apoiando-se em Foucault, a Editora Brasil é vista como uma pessoa física “mortal”, limitada pelo tempo e pelo contexto sociocultural, enquanto Joanita Souza é uma figura imortalizada pela obra, transcendendo a existência física da suposta autora, como prova sua circulação até meados de 2017 sem ao menos existir.

Foucault (2001, p. 272) ressalta em relação à autoria: “Ele é mais que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém.” Negar a importância do autor da obra é ignorar o contexto e a intenção por trás de um texto, pois a autoria pode ser entendida como uma ferramenta útil para compreender a influência pessoal e o papel histórico de um autor na produção de conhecimento. A ideia de desaparecimento do autor também pode levar a uma perda de responsabilidade e transparência, pois autores são responsáveis pelo que escrevem e, ao negar a existência do autor, a responsabilidade por um texto pode se perder.

A coleção de 1985 é composta por quatro volumes que contemplam o ciclo inicial escolar. Esses volumes trazem em seus paratextos protocolos de leitura que visam direcionar a leitura de seus leitores explícitos e pressupostos, além de trazerem marcas de prestígio por meio das vozes de seus editores, as quais vamos mostrar mais adiante neste texto. Analisando sua composição material, observamos o predomínio das cores verde e azul em todos os volumes,

demarcando, no centro, duas crianças: uma menina usando um vestido e calçado rosa, e um menino com camisa, calça e tênis azul, ambos brincando com letras animadas.

Figura 1 – Coleção *Brincando com as Palavras* (1985)



Fonte: Edições dos livros que compõem a coleção *Brincando com as Palavras* (1985)

De acordo com Chartier (1990), as representações de azul para meninos e rosa para meninas são construções sociais que podem variar conforme o contexto histórico e cultural. Essas representações têm uma carga significativa, pois constroem uma ideia de quem é o leitor possível desse material, a quem ele se destina, que tipo de público está sendo esperado e que modelo social se espera para essas práticas de leitura e escrita.

Nos paratextos (capa, verso da capa, contracapa, apresentação e bibliografia), destacamos a composição das capas e seus aspectos comuns. Na capa, em primeiro plano, o nome da autora aparece em destaque na parte superior, na cor preta, seguido pelo nome da coleção em vermelho e letras grandes. Logo abaixo, a observação de que os exemplares são “Livro do aluno”, o ano escolar de cada livro, o nome do componente curricular de português e o selo do FNDE/MEC com a indicação de que a obra tinha venda proibida. Essas informações

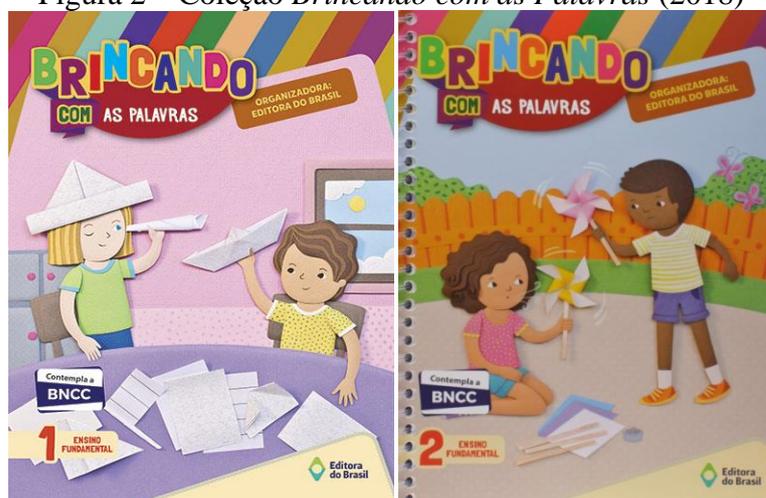
conferem uma identidade visual ao material didático, identificando cada exemplar como parte da mesma coleção.

Em um plano secundário, os livros exibem ilustrações de duas crianças que simbolizam uma narrativa. Estilizadas de forma descontraída, seguem estereótipos de gênero (menino e menina) com idades próximas, sendo as protagonistas em um ambiente lúdico de diversão e aprendizado. Elas transmitem alegria ao brincar com letras de maneira animada, em uma cena que retrata um campo exuberante e uma estrada sinuosa. Essas representações de letras em formato bastão e caixa alta promovem a ideia de ensino da leitura e escrita, auxiliando no início do processo de alfabetização da criança, comparando-as a brinquedos que entretêm, e as crianças demonstram conforto ao lidar com as letras para leitura e escrita.

O colorido e a mensagem visual de alegria têm sentido, segundo Lobô (1999, p. 83): “É importante lembrar que a capa de um livro, assim como as ilustrações e os tipos usados são o primeiro contato do leitor com a obra. Se esse primeiro encontro for agradável, estará consumada a primeira identificação do leitor com o objeto-livro.” Assim, podemos deduzir que são estratégias editoriais que buscam produzir efeitos nos supostos leitores que se identificam com esses personagens envolvidos com o mundo da leitura e da escrita.

A coleção *Brincando com as Palavras* de 2018 é composta por cinco livros, apresentados com capas diferentes, mas mantendo a imagem de crianças de diferentes etnias. A capa do terceiro livro, por exemplo, mostra uma criança em uma cadeira de rodas. Em todas as capas, é exaltada a questão de brinquedos confeccionados com materiais recicláveis pelas crianças, como barquinhos de papel, cata-ventos, vai-e-vem, pés de lata e pipas.

Figura 2 – Coleção *Brincando com as Palavras* (2018)





Fonte: Edições dos livros que compõem a coleção *Brincando com as Palavras* (1985)

Toda essa estrutura de formação da coleção nos direciona a um objeto multifacetado, criado para estar no ambiente escolar e responder a diversas expectativas, como pedagógicas, políticas, físicas e textual-discursivas. Sendo assim, é um artefato complexo e de difícil compreensão a um olhar superficial, exigindo uma análise mais profunda de suas atividades que envolvem a leitura para melhor entendermos seus objetivos e estratégias.

Por isso, ao longo deste capítulo, os exemplares que representam a aprendizagem inicial do ciclo primário receberão um tratamento mais detalhado. Focaremos no exemplar da primeira série, que representa o início do ciclo, e no exemplar da quarta série, que é representativo dos anos finais do primário daquela época. Esses exemplares serão tratados como L1 e L4 no corpo do texto a seguir.

4.1.2 *Brincando com as Palavras na vigência da Lei nº 5.692/1971 (edição 1985)*

A estrutura interna do exemplar da primeira série está dividida nas seguintes seções: o L1 é organizado em 32 lições, e cada uma é composta por: texto, vocabulário, “Vamos ver se você entendeu o que leu” (atividade direcionada a questões sobre o texto), “Desenvolver a criatividade” (voltada à produção de textos orais e escritos), “Conhecendo melhor as palavras” (focada na escrita das palavras) e “Vamos escrever e falar bem a nossa língua” (atividades relacionadas à gramática, como encontros consonantais, letras que representam mais de um fonema, dígrafos e fonemas representados por mais de um grafema). Também aborda mecanismos da língua como pontuação, gênero, número e grau.

Em relação à apresentação geral do livro L4, ele apresenta as mesmas características do exemplar da primeira série, mas sua organização está dividida em 45 lições. As seções são

compostas por Vocabulário; “Vamos ver se você entendeu o texto” (uma atividade direcionada ao estudo do texto); “Recordando o que você estudou” (exercícios que revisam o conteúdo já estudado no L4); “Conhecendo melhor as palavras” (atividades relacionadas à grafia das palavras) e “Vamos aprender um pouco de gramática”.

Faz-se necessário iniciarmos explanando sobre a folha de rosto, que em ambos os livros é composta por uma carta direcionada ao aluno. Em poucas palavras, a carta relata o objetivo da coleção e é assinada como “a autora”, ou seja, a própria editora, inferindo sobre seu público-alvo e conferindo credibilidade à autora no mercado editorial. A carta relata, em pequenas palavras:

Querido aluno

Foi pensando em você que fizemos este livrinho.

Esperamos que você goste muito dele, das suas histórias, das suas atividades e que hoje ele lhe seja muito útil e amanhã você saiba falar e escrever bem a nossa língua. Souza (1985, s. p)

Através dessas palavras, a editora busca justificar, primeiramente, a situação da época da publicação, em que a língua portuguesa era privilegiada como meio de comunicação, e os alunos eram vistos como receptores e produtores de mensagens. Portanto, era necessário que dominassem a fala e a escrita da nossa língua. Como relata Soares, M. (2012), estabelecia-se que à língua nacional se deveria dar especial relevo, tanto como instrumento de comunicação quanto como expressão da cultura brasileira. Assim sendo, a coleção destaca a importância do idioma português no território brasileiro, não apenas como uma ferramenta de comunicação fundamental, mas também como uma forma de manifestação da identidade cultural. Essa valorização não só representa a essência do país, mas também promove a interação cultural e o diálogo entre os habitantes do Brasil.

Segundo a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a), a concepção de linguagem como um sistema, que costumava prevalecer nas análises gramaticais, foi substituída pela ideia de linguagem como veículo de comunicação. O intuito do ensino da língua portuguesa é, conseqüentemente, estimular o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos estudantes, que são considerados emissores e receptores de mensagens, utilizando tanto expressões verbais quanto não verbais. Dessa forma, a abordagem deixa de ser centrada no estudo da língua e passa a focar na prática do uso da linguagem (Soares, M., 2012).

Após a folha de rosto, há a apresentação do índice, dividido em duas partes: uma para os textos e outra para as atividades gramaticais.

Portanto, nossa questão norteadora é: como a coleção trata as atividades de leitura de texto? Para abarcar essa questão de pesquisa, analisaremos somente as atividades relacionadas aos textos de leitura que cada livro da coleção engloba.

Para iniciar nossa explanação sobre as atividades de leitura, verificamos a apresentação dos textos no L1 e L4, constatando que a estrutura é basicamente a mesma do início ao fim. Cada seção começa com a apresentação de um texto, tanto em prosa quanto em verso. No L1, geralmente, são textos curtos, compostos de cinco a doze linhas. Observamos que cada texto trabalha com uma família silábica, sem seguir uma ordem alfabética. Por exemplo, o primeiro texto foca na família silábica do “p” e consiste em feixes de frases soltas, com pouco significado entre si, resultando em um texto sem nexos.

Essa análise inicial nos permite compreender a abordagem pedagógica da coleção e a maneira como as atividades de leitura são estruturadas, destacando tanto os avanços quanto os desafios na promoção da habilidade leitora entre os estudantes. São pseudotextos⁷ compostos para auxiliar na alfabetização.

Já os textos no L4 são apresentados, na maioria das vezes, em duas colunas e são mais longos, seguindo um padrão de apresentação tanto no L1 quanto no L4. Os títulos dos textos constam em caixa alta, com a cor da fonte vermelha, e abaixo, o nome do autor. Quando o texto tem uma fonte específica, o nome do autor e a fonte ficam abaixo do texto, no lado direito.

Há uma padronização quanto ao tamanho e formato das letras, bem como o acréscimo de ilustrações que dividem a folha quase igualmente com o texto. Essa estratégia de incluir uma imagem representativa do contexto do texto no início da página é elaborada para o leitor iniciante, especialmente para o aluno que está no primeiro ciclo de escolarização.

O leitor iniciante é aquele que principiou o processo de alfabetização e, portanto, de apropriação da escrita. A criança começa, agora, a voltar sua atenção para outro tipo de material em que pequenos textos verbais e ilustrações se complementam, interagindo para compor seqüências narrativas. Nessa fase, os livros ainda privilegiam a imagem, mas começam a buscar a interação e a complementação do código verbal com o visual. As vezes, essas seqüências apresentam uma estrutura aristotélica com começo, meio e fim; outras vezes, limitam-se a sugerir uma história, deixando a cargo do leitor o seu desenrolar. Em ambos os casos, a criança em fase de alfabetização realiza, concomitantemente, a leitura dos dois sistemas de representação, o verbal e o imagético. (Lobô, 1999, p. 81).

⁷Usamos o termo “pseudotextos” (também chamados textos “acartilhados”) porque são textos forjados (MEC/SEB-PRÓ-LETRAMENTO, 2008) desprovidos de contexto, usados principalmente com o objetivo de repetir as palavras e sílabas apreendidas em lições durante o processo de alfabetização (Vieira; Peres, 2012).

Como ferramenta de sedução, a imagem também atua como instrumento de aprendizagem:

Em livros destinados principalmente a crianças ainda em fase de alfabetização, as imagens devem ser funcionais. Precisam ser lógicas, descritivas, de forma a ajudar o leitor a compreender e interpretar o texto que tem em mãos. Nos livros didáticos, a função prioritária das imagens é descrever de forma precisa e objetiva o que foi dito através das palavras ou demonstrar/ilustrar aquilo que a criança precisa identificar para descobrir e aprender uma nova palavra. (Freire, 2008, p. 31).

As imagens auxiliam as crianças na compreensão da história, facilitando a identificação de personagens, cenários e eventos descritos no texto. Elas podem transmitir mensagens e valores e colaborar com a compreensão de palavras desconhecidas, associando a imagem ao significado da palavra. Outro fator que incentivou o uso de ilustrações em livros didáticos foi o avanço industrial. As editoras, devido à crescente demanda por livros didáticos, começaram a investir em maquinários modernos que facilitavam a fabricação. Assim, passaram a investir em atrativos para os alunos, utilizando formas mais coloridas e ilustrações para chamar a atenção do público-alvo.

Após os textos, há atividades relacionadas ao vocabulário. No caso do L1, nem todas as lições incluem vocabulário; apenas algumas, como as lições 5, 6, 9, 13, 19, 20, 21, 26, 27, 28 e 32, apresentam palavras menos comuns para o público-alvo que irá manusear o exemplar da primeira série. Já no L4, o vocabulário está direcionado para o estudo de sinônimos e antônimos.

O vocabulário não é apenas o significado das palavras, conforme Silva e Alves (2020:

O conhecimento de palavras implica não só em saber o seu significado, mas também na forma de usá-la dentro de uma frase. A aquisição de vocabulário e o desenvolvimento morfossintático se correlacionam, na medida em que a ampliação vocabular torna possível organizar frases mais complexas e com mais elementos. Dessa forma, há uma consciência implícita da classe gramatical a qual pertence a palavra, pois a dificuldade de aquisição de vocabulário afeta também outros domínios da linguagem, como o sintático e o morfológico. (Silva; Alves, 2020, p. 11).

Portanto, o vocabulário no início da escolarização, além de facilitar a compreensão do texto, proporciona aos alunos a oportunidade de entrar em contato com diferentes palavras. Isso permite que compreendam seus significados, escrevam eficazmente usando palavras mais precisas, e adquiram novos conceitos e conhecimentos culturais, utilizando-os corretamente em diferentes contextos.

O estudo do vocabulário no L4 propõe atividades relacionadas a sinônimos e antônimos, tais como: “As palavras que têm significado parecido são sinônimos”; “Reescreva as frases abaixo, trocando as expressões destacadas por sinônimos do texto”; “As palavras que têm significado contrário são antônimos”; “Copie as frases, substituindo as palavras destacadas pelos seus antônimos”; “Reescreva as frases substituindo as palavras destacadas por sinônimos do texto”; “Copie as frases, substituindo as palavras destacadas pelos seus antônimos.”

Em seguida, no L1, é apresentado um exercício intitulado *Vamos ver se você entendeu o que leu*, que inclui algumas perguntas, atividades para copiar a resposta certa, trocar o ponto pela palavra correta que completa a frase retirada do texto, copiar e completar as frases de acordo com o texto, e completar as frases com base no texto.

No L1, as perguntas são geralmente diretas, com respostas claras no corpo do texto, e algumas questões solicitam a opinião do aluno.

Em algumas atividades, também podemos perceber indagações sobre autoavaliação:

Lição 08: Você se considera um menino limpo, asseado ou não? Por quê?

Lição 09: Você confia desconfiando nas pessoas?

Lição 15: Você tem bondade no seu coração para com as outras pessoas, ou não? Por quê?

Lição 18: E você - na hora do aperto – também vai embora com medo ou não? Por quê?

Lição 30: Você gosta de elogiar os outros quando conquistam alguma coisa ou possuem alguma coisa bonita, ou não? Por quê?

Outras questões que nos chama atenção são as relacionadas à família:

Lição 06: Você também tem avó ou outra pessoa para lhe contar história? Quem? Como ela é?

Lição 09: Todas as crianças do mundo têm uma mãezinha para amar, ou não? Por quê?

Lição 23: Na sua casa, alguém se preocupa com você sobre sua alimentação, ou não? Por quê?

Lição 27: Você acha certo o pai da gente querer que a gente estude, ou não? Por quê?

Lição 32: Como você comemora o Natal na sua família? Por quê?

Há indagações sobre o comportamento envolvendo princípios éticos e morais:

Lição 04: Você acha certo contar segredo? Por quê?

Lição 12: Você gosta de dar apelido às pessoas, ou não? Por quê?

Lição 17: Os homens também fazem isso, eles atacam os outros homens? Por quê?

Lição 20: Na sua casa – você também faz limpeza? Quando? Como? Por quê?

O L4 apresenta textos mais extensos e com temas que chamam a atenção, como o texto da primeira lição, que aborda a “Violência contra o índio” de Marcelo Ferreira Lemos, levantando questões polêmicas sobre a relação entre brancos e indígenas. Já a lição 06 trata do preconceito com o texto intitulado “Venci, porque superei os preconceitos” de Moacir Andrade, que relaciona o tratamento de brancos e negros na sociedade. Percebemos que não há uma organização consistente em relação às temáticas abordadas no exemplar, variando entre textos que abordam assuntos polêmicos e textos ingênuos e infantilizados.

Na exploração da leitura dos textos, tanto do L1 quanto do L4, observa-se que se solicita ao aluno apenas a reprodução das informações encontradas, focando na reescrita das informações. Cosson (2009) afirma que, para ocorrer a interpretação do texto, é necessário entender o contexto, que é uma via de mão dupla: as informações dadas pelo texto somadas aos conhecimentos do leitor; ambos precisam se agrupar para que a leitura tenha sentido. Portanto, para alcançar esse entendimento, é preciso ter informações precisas e um texto que tenha começo, meio e fim, não um pseudotexto sem sentido.

Ao finalizar a sequência das atividades referentes ao texto, a maioria das lições apresenta sugestões para a produção de texto, ora narração, ora descrição, que têm vínculo direto com o texto trabalhado, como representado nos dois quadros a seguir (Quadro 1 e Quadro 2).

Quadro 1 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L1 (1985)

| LIÇÃO | TEXTO | PROPOSTAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS |
|-------|---|--|
| 01 | O GATO LEVADO Autoria: Juracy Silveira | Narração de uma gravura de um gato: De quem é este gatinho? Como ele se chama? O que ele está fazendo? O que a tia falou? |
| 02 | A CASA DE BETE Autoria: Rita Rios | Descrição de uma favela Imagine que você já esteve lá. Como é a favela – limpa ou suja, bonita ou feia, alegre ou triste? Faça uma frase. E a casa de Bete como é grande ou pequena, bonita ou feia de caixote ou de barro? (Faça uma frase) |
| 03 | BICHARADA Autoria: Teobaldo Miranda Santos | - Descrever seu próprio retrato- não tem relação com o texto |
| 04 | ANDORINHA VOOU E CONTOU O SEGREDO Autoria: Henrique Lisboa | -Narração sobre um fofoqueiro Imagine que... Na sua turma há alguém como a andorinha. Quem é ele? Adora fofocas? Certo dia... O que ele contou...? Para quem? Quando? Onde? Por que ele faz isso? E finalmente ... O que aconteceu? Os colegas não quiseram mais saber dele? Por quê? (Agora você escreve algumas linhas sobre o que você pensou) |
| 05 | A CASA DA ARANHA Autoria: Antonieta Dias De Moraes O jardim de Caticó Editora Rocco. RJ.1982 | Escreva a história que você leu. COMO é o nome da história? COMO é a aranha? é pequena? é grande? O QUE ela faz? QUEM é Caticó? COMO ele é? é baixo? é alto? Tem barbas? O QUE a aranha pediu a Caticó? POR QUE a aranha fez este pedido a Caticó? O QUE aconteceu? Caticó atendeu o pedido da aranha? Por quê? |
| 06 | VOVÓ CANDINHA Autoria Viriato Corrêa(adaptação) Cazuza Editora Nacional 30ª ed. 1982 | Sem proposta de atividade |
| 07 | A CARIJÓ Autoria: Aracy Hildebrand | Sem proposta de atividade |

| | | |
|----|---|--|
| 08 | SOU BONITÃO Autoria: Maria Braz | Sem proposta de atividade |
| 09 | MÃEZINHA SÓ UMA Autoria: George Cooper O mundo da Criança, vol.2 Delta S.A. Rio de Janeiro | Descrição da mãe Conte como é sua mãe. Faça seu retrato por fora e por dentro. POR FORA- diga se ela é bonita ou feia: gorda ou magra: alta ou baixa: preta, branca ou mista. POR DENTRO – diga se ela é alegre ou triste, nervosa ou calma, feliz ou infeliz. Não se esqueça de que DESCRIÇÃO é RETRATO . E retrato tem de ser igual, como é mesmo. |
| 10 | A ESTRELINHA Autoria: Martins D' Alvarez | Narração sobre a coragem Leia isto para você IMAGINAR! ... IMAGINAR sempre, na hora da redação. COMO você é - capaz de ir a qualquer lugar buscar suas coisas? Você também quis ir buscar uma estrelinha para você? Foi sozinho ou não? O QUE você falou para ela? E, depois como você se sentiu? Cheio de CORAGEM , ou não? Por quê? (Agora, escreva o que você IMAGINOU) |
| 11 | O CIRCO Autoria: Henrique C. Ferreira | Sem proposta de atividade |
| 12 | A ABELHINHA Autoria: Enoi Navarro Sivain | Narração sobre um colega- não se relaciona com o texto |
| 13 | A RAPOSA E A ONÇA Autoria: Henrique Lisboa (Adaptação) Literatura Oral para a infância e Juventude. Editora Cultrix. SP.1970 | Narração com opinião- Os espertos e os tolos. ERA UMA VEZ ...uma pessoa esperta (como a raposa) e outra tola (como a onça) QUEM é esse ESPERTO ? COMO é o nome dele? O QUE ele fez? Judiou do tolo? E daí? QUEM é esse TOLO ? COMO é o nome dele? O QUE ele fez? Foi judiado pelo esperto? E daí? Devemos fazer como os tolos ou como os espertos, por quê? (Escreva algumas frases sobre o que você pensou) |
| 14 | O ESQUILO Da revista pedagógica | Sem proposta de atividade |
| 15 | O CORDEIRINHO Autoria: Máximo Moura Santos | Sem proposta de atividade |

| | | |
|----|---|---|
| 16 | <p>SAPO CURURU Autoria: Gleide de Andrade e Silva</p> | <p>NARRAÇÃO A PARTIR DO TEXTO IMAGINE O SAPO NO CÉU Como é lá no céu? (Veja o céu, com todos os bichos que o sapo viu lá, a animação geral...) o que o sapo sentiu? IMAGINE O SAPO ACHATADO NO CHÃO O que ele sentiu? O que pensou do urubu? Por que ele foi depois para o rio? (Agora escreva sobre o que pensou)</p> |
| 17 | <p>TRAVESSURA DOS GATINHOS Autoria; Iracema Meireles</p> | <p>NARRAÇÃO SOBRE UM GRANDE E UM PEQUENO IMAGINE ...pois IMAGINAR é INVENTAR, CRIAR. Conte a história de UM GRANDE (como os gatinhos) e de UM PEQUENO (como o ratinho). (Leia para pensar) QUEM é o GRANDE? (O seu pai, a sua mãe, o seu professor, ou um patrão qualquer?) QUE é o PEQUENO? (Você, o seu colega, ou um empregado qualquer?)</p> |
| 18 | <p>QUE DOR DE DENTE Autoria: Érico Veríssimo (adaptação) Gente e Bicho Editora Globo. P. Alegre.</p> | <p>Narração sobre o medo Você tem medo do quê? (de escuro, de bicho-papão ou do quê? CONTE Tem medo de não ser capaz de fazer a alguma coisa, como as estrelas? Isso já aconteceu? Quando foi? Onde foi? Por quê? (Conte sobre o que você pensou)</p> |
| 19 | <p>O SAPO CURURINHO Autoria: Maria Magdalene Gastelois (adaptação) Sapo Cururinho na beira do rio Vertente Editora – SP. 1974</p> | <p>Sem proposta de atividade</p> |
| 20 | <p>OS ANJINHOS TRABALHAM NO CÉU Autoria: Sônia Robatto</p> | <p>Narração sobre o que eu mais gosto de fazer. (Leia para pensar. Depois conte sobre o que pensou) Do que você mais gosta- de JOGAR, BRINCAR...? Do quê? Se menino – gosta de jogar “bafo” (Bater para virar figurinha)? De equilibrar uma rodinha em um arco? De andar montando em carrinho de rolimã? De jogar bola? Se menina – gosta de pular corda? Jogar bola? Brincar de boneca? COLECIONAR o quê? Borrachinha cheirosas? Chaveiros? Figurinhas de jogadores, de animais de santinhos...? OUVIR HISTORINHAS?... Ou O QUÊ?</p> |

| | | |
|----|--|---|
| 21 | <p>OS PASSARINHOS Sem autoria</p> | <p>Descrição minha casa Agora, que todo mundo já conhece a casa de Dona Pardoca e a casa engraçada de Vinícius de Moraes, conte como é a sua casa também. Quando você diz como é sua casa – se é grande ou pequena, nova ou velha, bonita ou feia. Você está fazendo a DESCRIÇÃO, o RETRATO de sua casa. (Agora, descreva sua casa)</p> |
| 22 | <p>A CIDADE DAS CORES Autoria: Marco Antônio de Carvalho (Adaptação) Branco Total Editora Comunicação, 1981.</p> | <p>Narração com opinião- Como deveria ser o mundo (Leia para pensar) IMAGINE- pois IMAGINAR é CRIAR. IMAGINE que você vai reformar o mundo ...O QUE vai fazer primeiro? Conversa com os “donos” das guerras e brigas...? O QUE você vai falar para eles? ONDE eles estão? Depois, vai procurar... (QUEM?) ... Quem corta as árvores? ... quem mata os peixes dos rios?... Quem solta fumaça no ar? Como você quer o mundo? De que cor você quer o céu? E as Águas? E a mata? (Agora – escreva algumas frases sobre o que pensou)</p> |
| 23 | <p>MIMOSO Sem autoria</p> | <p>Sem proposta de atividade</p> |
| 24 | <p>O SAPO Autoria: Malba Tahan</p> | <p>Sem proposta de atividade</p> |
| 25 | <p>AS BORBOLETAS Autoria; Vinícius de Moraes</p> | <p>Narração sobre as borboletas IMAGINE, pois Imaginar é INVENTAR, CRIAR. (Leia para pensar antes de escrever) IMAGINE uma linda borboleta – de que era ela? Como era seu nome? O QUE ela fazia? Ajudava as outras companheiras? Embelezava os jardins da sua rua? Dançava mais que as outras ao redor das flores? Escreva mais o que você quiser sobre a borboleta.</p> |
| 26 | <p>PINDUCA FOI CAPAZ DE AJUDAR OS BICHOS Autoria: Maria Clara Machado</p> | <p>Escreva um bilhete convidando Escreva um bilhete para o Pinduca, convidando-o para vir à sua casa porque você ficou encantado com o que ele fez e quer ser amigo dele.</p> |

| | | |
|----|---|--|
| | (Adaptação) Coleção Encanto Cedibra – Rio de Janeiro | Siga o esquema do bilhete, abaixo, assim: a) O DESTINATÁRIO é o Pinduca – quem recebe o bilhete: você coloca o nome dele no começo – na 1ª parte. b) O ASSUNTO é seu convite – que você coloca no meio – na 2ª parte. c) O REMETENTE é você, quem manda o bilhete: você coloca o seu nome embaixo – na 3ª parte. |
| 27 | EU ME ORGULHO DE MEU PAI Autoria: Marlene Salgado Presente para o papai Summus Editora, 1980 | Descrição do pai (Leia para pensar e escrever o que você pensou) DESCRIÇÃO É RETRATO. Quando a autora do texto, Mariene, diz se seu pai é alto ou baixo , cabelo lisos ou ondulados , ela faz o retrato dele “por fora”. Quando ela diz se ele quer aprender a ler ou não , se ele se aborrece ou não – ela faz seu retrato “por dentro”. Você também faça o retrato de seu pai por dentro e por fora. Diga do que você menos gosta no seu pai. E do que você mais gosta nele. E por quê. |
| 28 | O LEITE DAS VAQUINHAS Autoria: Teresa Noronha Cavalinho – do- mar Editora Salesiana Dom Bosco Coleção Gente Nova São Paulo, 1982 | Narração sobre o que não se vê com os olhos (Leia para pensar. Depois, escreva sobre o que pensou) De quem é a vaca? Como é o nome dela? “Por fora”, ela é igual a todas as outras vacas, ou não? E “POR DENTRO” – ela dá leite como às outras, ou dá chocolate? Por quê? Nas pessoas, você dá mais valor para o que está “por fora” delas ou “por dentro”? Por quê? Dá valor para o que não se vê com os olhos , ou não? |
| 29 | JUCA DE BICICLETA Autoria: Maria Clara Machado | Narração sobre o amigo e o macaco. Conte a história de um macaco como aquele do texto que você leu. INVENTE , pois Inventar é CRIAR ! (Leia para pensar. Depois, escreva sobre o que pensou) DE QUEM era o macaco? Qual o seu nome? ONDE ele morava? Na mata, ou numa casa da cidade? Por quê? Você prefere amigos homens ou animais? Por quê? |
| 30 | UMA VISITA Autoria: Nazir Cardoso | Escreva um bilhete sobre aviso Agora, escreva um bilhete assim, com estes dados: DESTINATÁRIO – um amigo seu (escreva o nome dele) ASSUNTO – avisando que irá amanhã fazer uma visita, marcar a hora) REMETENTE – você (escreva o seu nome) |
| 31 | CIDINHA TEM CADA UMA! | Inventar uma história |

| | | |
|----|---|---|
| | <p>Autoria: Gilda G. Píedade</p> | <p>(Leia para pensar. Depois, escreva o que você pensou) Conte uma história igual ou diferente da história de Marita e Cidinha. Você pode, depois, contar sua história, falando, na Hora da História Inventada. Como é sua história – tem também duas meninas? COMO elas se chamam? O QUE elas fazem? O QUE aconteceu certo dia? Elas queriam saber de tudo, explicar tudo, ou apenas fazer palhaçada? Por quê?</p> |
| 32 | <p>NOITE DE NATAL Autoria: Alaíde Lisboa de Oliveira. Cirandinha (adaptação) Editora Lê, Belo Horizonte, 1982.</p> | <p>Narração sobre brinquedos e brincadeiras DO QUE VOCÊ BRINCA? Se menino – joga bola, empina pipa, ou o quê? Se menina – brinca de boneca, de casinha, ou do quê? E SEUS BRINQUEDOS, quem faz? Você mesmo? Como? Ou você compra todos prontos? Ou você ganha? De quem? Na sua casa, costumam fazer as coisas, os brinquedos, ou compram tudo prontinho nas lojas? Por quê? CONTE.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise do exemplar da primeira série (1985) (2024)

Quadro 2 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L4 (1985)

| LIÇÃO | TEXTO | PROPOSTAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS |
|-------|--|--|
| 01 | A VIOLÊNCIA CONTRA O ÍNDIO Autoria: Marcelo Ferreira Lemos | Não tem proposta de produção de texto |
| 02 | OBFIM Autoria: Origenes Lessa | Não tem proposta de produção de texto |
| 03 | MEU PAI Autoria: Maria Aparecida dos Santos Presente para o papai Summus Editorial - 1980 | Faça de conta que você tem de fazer um trabalho de Geografia Escreva um bilhete a um colega pedindo um atlas emprestado. NÃO TEM RELAÇÃO COM O TEXTO |
| 04 | A HISTÓRIA DO URSO Autoria: Pedro Bloch | Invente uma pequena história sobre as figurinhas Toda a história é uma NARRAÇÃO, que obedece a um esquema, assim: QUEM é a personagem? O QUE aconteceu com ela? QUANDO isso aconteceu? ONDE aconteceu? COMO (de que modo) aconteceu? POR QUE aconteceu? Depois de pronta sua narração, dê um título a ela. |
| 05 | O MEU PÉ DE LARANJA LIMA Autoria: José Mauro de Vasconcelos | Escreva uma pequena narração sobre o desenho. IMAGINE QUEM é o menino? (Dê um nome a ele) O QUE ele fez? (Imagine...) QUANDO isso aconteceu? ONDE ele estava? (Invente) COMO foi que aconteceu? POR QUE aconteceu tudo isso? Crie um texto seu e não se esqueça do título. POR QUE aconteceu tudo isso? Crie um texto bem seu e não se esqueça do título. No final, releia para ver como ficou a PONTUAÇÃO e a questão dos PARÁGRAFOS. |
| 06 | VENCI PORQUE SUPEREI OS PRECONCEITOS Autoria: Moacir Andrade | INVENTE uma história de um jovem que muito lutou para vencer na vida. Escolha um título bonito para a sua história. |
| 07 | FILHO PINGUÇO Autoria: Alciene Ribeiro Leite (adaptação) | Observe as figuras e invente uma pequena história dando um título |

| | | |
|----|---|--|
| | Filho de pinguço Editora Comunicação- 1983 1ºPrêmio Coleção do Pinto | <p>Não se esqueça de que em toda história (ou narração) há uma ou mais PERSONAGEM, com nome e tudo. Elas fazem O QUÊ? (Conte o que elas fazem, falam ou pensam) Conte também QUANDO, ONDE, COMO E POR QUE motivo tudo isso aconteceu.</p> <p>Depois veja a PONTUAÇÃO do seu texto, com vírgula, pontos...E, para saber como mudar de PARÁGRAFO, faça o seguinte:</p> <p>Reúna IDÉIAS IGUAIS num mesmo parágrafo, só mudando de parágrafo se a ideia for DIFERENTE.</p> |
| 08 | <p>QUASE DE VERDADE Autoria: Clarice Lispector Quase de Verdade Editora Rocco Ltda, RJ, 2ª edição, 1981.</p> | <p>Agora, você imagina que também tem um cachorro. Faça sua DESCRIÇÃO. Descrição é RETRATO</p> <p>Faça um retrato dele POR FORA, falando, por exemplo, ele é bonito ou feio, grande ou pequeno, e também um retrato POR DENTRO, dizendo se ele é bravo ou manso, gosta de brincadeira</p> |
| 09 | <p>AS COISAS QUE A GENTE FALA Autoria: Ruth Rocha As coisas que a gente fala Editora Rocco Ltda- RJ, 1981</p> | <p>Narração sobre uma pescaria Observe bem os quadrinhos abaixo e faça uma história Não esqueça de colocar o título.</p> <p>Toda história é uma narração. E toda NARRAÇÃO envolve uma porção de fatos.</p> <p>Vá trabalhando no seu texto: Quem pegou os peixes? (Onde? Quando? Como) E depois o que houve? (Por quê? Como? Onde?)</p> <p>Vá inventando e tornando a pergunta:- Onde? Quando? Como? Por quê? Com quem mais? Porque narração é isso mesmo: fato + fato + fato. Fato é ação, coisa dinâmica!</p> <p>Escreva solto e bem gostoso! Depois, se o professor quiser que você leia seu texto, você dá aquele “show” com a leitura.</p> |
| 10 | <p>MINHA MÃE Autoria: Maria Cristina Passos</p> | <p>Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 11 | <p>O BAZAR DA PONTUAÇÃO Autoria:Monteiro Lobato</p> | <p>Diálogo sugerido por ilustração</p> <p>Não se esqueça do travessão antes da fala de cada personagem. IMAGINE o diálogo! Quem é esse menino? Por que essa cara? E essa mulher quem é? O que ela fala para ele? O quê?</p> <p>Que animal é esse aí? Um coelhinho? Ele que é o motivo do problema? Mas que problema? E o menino não se defende? Não fala nada? O quê? IMAGINA, pois imaginar é CRIAR?</p> |
| 12 | <p>A VIAGEM DO SOL Autoria:Antonieta Dias de Moraes</p> | <p>Você viu o Sol se interessou pelas coisas da Terra.</p> <p>Agora, você escreve uma cartinha a ele, Sol, dizendo como que está tudo aqui na Terra. Se você quiser, conte da poluição que está violenta. O Sol vai ficar chocado quando souber que é a ganância dos homens que está causando todo esse estrago.</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <p align="center">ESQUEMA DE UMA CARTA</p> <p align="center">Em geral, a CARTA tem ESQUEMA abaixo e suas partes são COMEÇO, MEIO E FIM. Na CARTA FAMILIAR (Trocada entre pessoas íntimas), a linguagem pode ser descontraída, informal.</p> |
| 13 | <p align="center">O REFORMADOR DO MUNDO Autoria: Monteiro Lobato</p> | <p align="center">Opinião sobre os ricos e os pobres Para Américo Pisca- Pisca, o mundo estava errado. E você, que acha? Escreva a sua opinião sobre os ricos e os pobres Por que os ricos são ricos? (Por que têm sorte?) Trabalham? Ou o quê? E os pobres: Por que são tão pobres? (Não têm sorte?) São preguiçosos? São-mal-alimentados?) Ou o quê? Ponha um título.</p> |
| 14 | <p align="center">O SAPO NO CÉU Viriato Correia e João do Rio (Adaptação)</p> | Não tem proposta de produção de texto |
| 15 | <p align="center">A GUERRA DOS PASSARINHOS Autoria: Lúcia Benedetti</p> | Não tem proposta de produção de texto |
| 16 | <p align="center">O PANGARÉ Autoria: Maria Clara Machado</p> | Escrever sobre as coisas que emocionam você , enchem seu coração de alegria. |
| 17 | <p align="center">OS DOIS PINTOS Autoria: Rachel de Queiroz</p> | Se não conhecer, imagine a história de alguém que não recebeu amor em sua infância e que, por isso, vivia cheio de complexo. Até que um dia... (CONTINUE A história) |
| 18 | <p align="center">O CEGO E O DINHEIRO ENTERRADO Autoria: Luís da Câmara Cascudo</p> | Não tem proposta de produção de texto |
| 19 | <p align="center">VELHA TOTONHA Autoria: José Lins do Rego</p> | <p align="center">Hora da história “contada”</p> <p>Numa possível “Hora da história contada” na sua classe, faça como Totonha: conte uma história de Trancoso”, imitando a fala de cada personagem, com muito charme, como se estivesse num teatro ou na televisão.</p> |
| 20 | <p align="center">O CÉU E A TERRA NA ESCURIDÃO Autoria: Érico Veríssimo</p> | <p align="center">Narração sobre o medo</p> <p>Conte a história de um menino ou menina que nunca conseguiu nada na vida, nunca comemorou uma vitória sua mesmo, porque sempre teve o maior MEDO de enfrentar as situações de desafios.</p> |

| | | |
|--------------|--|---|
| 21 | O ELEFANTE E A VACA Autoria: Gustavo Barroso | Não tem proposta de produção de texto |
| 22 | ARTES DO ZEZÉ Autoria: José Mauro de Vasconcelos | Não tem proposta de produção de texto |
| 23 | CONFISSÕES DE UM VIRA-LATA Autoria: Orígenes Lessa | Você é alguém- que enxerga as coisas “ por dentro”? Entende quando as pessoas querem fazer você de bobo? E então, nessas horas, como é que você reage? Como? |
| 24 | O PASTORZINHO ADORMECIDO Autoria; Malba Tahan | Conte o que você pretende ser quando cresce, contando também se tem ou não alguém que poderá ajudá-lo a atingir seu ideal. Enfim, confessando quais as forças, coragens que tem dentro de si. |
| 25 | A PARTE DO LEÃO Autoria: Rita Amil | Não tem proposta de produção de texto |
| 26 | AMIGOS... Autoria: José de Alencar | Carta de agradecimento Faça de conta que você tem um amigo que lhe fez um grande favor Escreva para ele uma carta de agradecimento O envelope também deve ser preenchido ESQUEMA DA CARTA |
| 27 | O FANTASMA Autoria: Pedro Bloch | Invente a história de um menino que tinha dentro de sua cabeça mil tipos de medos . Diga como que ele conseguiu acabar com seu medo e “limpar” sua cabeça. |
| 28 | O NÚMERO QUATRO Autoria: Malba Tahan | Não tem proposta de produção de texto |
| 29 | O HOMEM DE NEGÓCIO Autoria: Antoine de Saint- Exupéry | Atividade preencher um cheque com o modelo Preencher um recibo. |
| 30 | BRINQUEDOS INCENDIADOS Autoria: Cecília Meireles | Não tem proposta de produção de texto |
| 31 Poesia | OU ISTO OU AQUILO Autoria: Cecília Meireles | Não tem proposta de produção de texto |

| | | |
|--------------|---|--|
| 32 poesia | <p style="text-align: center;">ASPIRAÇÕES Autoria: Francisca Júlia e Júlio César da Silva</p> | <p style="text-align: center;">Narração sobre você e sua vida. Pense em você, em sua vida, no que você pode, o que você não pode, no que você quer, mas não pode, no que você pode, mas não quer e fiquei pensando... Depois escreva um texto, no seu jeito de escrever – pode ser também em versos soltos sobre o QUE VOCÊ QUER, MAS NÃO PODE e o que VOCÊ PODE, MAS NÃO QUER...</p> |
| 33 | <p style="text-align: center;">A CAUSA DA CHUVA Autoria: Millôr Fernandes</p> | <p style="text-align: center;">Narração com opinião Conte uma história sobre um colega conhecido que, como os bichos daquele lugar, não enxergava um palmo além do seu nariz. (Se você não tiver esse colega, INVENTE UM) Refleta antes sobre estes pontos: a) Por que seu colega era assim? – Seus pais não gostavam que ele saísse de casa para ver as coisas lá fora? As coisas se passavam e “só ele não via”? b) Quais os “foras” que ele deu? E as gozações sobre ele, dizendo que era “quadrado”? c) Conte também que – finalmente – um belo dia ele enxergou, viu como as coisas eram e foi aquele estouro de alegria... Dê um título à altura do seu texto!</p> |
| 34 | <p style="text-align: center;">O PEQUENO ENGRAXATE Autoria: José Mauro de Vasconcelos</p> | <p style="text-align: center;">Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 36 | <p style="text-align: center;">O CIRCO Autoria: Monteiro Lobato</p> | <p style="text-align: center;">Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 37 | <p style="text-align: center;">OS VASOS PRECIOSOS Autoria: Malba Tahan</p> | <p style="text-align: center;">Conte uma história sobre a importância da coragem numa hora decisiva, importante. Pontos para refletir Na hora de um perigo, você vai ficar chorando, pedindo auxílio pelo amor de Deus, ou vai ter coragem de agir, em tempo, argumentando, discutindo? Imagine uma história como essa do rei, mas com um poderoso do nosso tempo. Dê um título bonito para a sua história.</p> |
| 38 | <p style="text-align: center;">UMA FLOR PARA A PROFESSORA Autoria: José Mauro de Vasconcelos</p> | <p style="text-align: center;">Estrutura do diálogo</p> |

| | | |
|----|--|---|
| | | <p>Copie o trecho abaixo, construindo um DIÁLOGO (empregue OS DOIS PONTOS, O TRAVESSÃO E O PONTO DE INTERROGAÇÃO):</p> <p>“Você recebeu a minha carta, Dalva A-do-rei. E daí O que Dalva, olha para mim psiu A gente tem que falar do casamento</p> <p>Quando acabar a novela “(Texto extraído de O sofá estampado de Lygia Bonjunga Nunes)</p> |
| 39 | <p>MEU CAJUEIRO Autoria: Humberto de Campos</p> | <p>Narração das lembranças</p> <p>Narre suas lembranças. Momentos alegres vividos por você. Certas passagens: sua casa, as árvores, o quintal, seus passeios, suas brincadeiras, seus amigos... sua família... sua escola... seus colegas... suas professoras... as lembranças.</p> |
| 40 | <p>O DEUS ÚNICO Autoria: Érico Veríssimo</p> | <p>Escreva o que você pensa sobre “Deus”.</p> <p>Antes de escrever, medite sobre aqueles momentos em que você quer falar com Deus. Dizer-lhe de suas dúvidas, seus medos, seus desejos...</p> |
| 41 | <p>O PEQUENO PRÍNCIPE E A FLOR Autoria: Antoine Saint- Exupéry</p> | <p>Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 42 | <p>A ILHA PERDIDA Autoria: Maria José Dupré</p> | <p>Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 43 | <p>Compasso de espera Autoria: Orígenes Lessa</p> | <p>Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 44 | <p>MEMÓRIAS DE UM CABO DE VASSOURA Autoria: Orígenes Lessa</p> | <p>Não tem proposta de produção de texto</p> |
| 45 | <p>A CASA DA GRITARIA Autoria; Monteiro Lobato</p> | <p>Atividade sobre interjeições</p> <p>As palavras que exprimem sentimentos de dor, alegria, admiração, etc., são chamadas de INTERJEIÇÕES.</p> <p>Conforme os sentimentos que exprimem, as interjeições.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise do exemplar da quarta série (1985) (2024)

A partir dos Quadros 1 e 2, concluímos que o L1 e o L4, do ano de 1985, não contemplam textos informativos, jornalísticos, correspondências, histórias em quadrinhos, diários, propagandas e publicidades. Esses tipos de textos estão completamente ausentes dos volumes, o que impede os alunos de conhecer outros gêneros textuais e, assim, desenvolver habilidades e estratégias de leitura de diferentes tipos de textos.

Soares, M. (2012) menciona que a recomendação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) era que os textos literários deveriam conviver com textos do cotidiano, ou seja, textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade, ampliando, assim, o conceito de “leitura”. Analisando os temas dos textos, inferimos que não houve uma elaboração adequada ou um planejamento que definisse um roteiro de leitura para abordar gradualmente diferentes gêneros. Os textos seguem um modelo de cartilha, com pouca referência à literatura infantil brasileira. Quanto à temática, os textos abordam principalmente crianças e animais de forma infantilizada, sem um planejamento criterioso para a seleção dos temas relevantes.

Em relação à autoria dos textos, há uma desvalorização do autor pela falta de indicação no texto e, principalmente, pela ausência de referência à obra de onde foi extraído. Essa falta de consideração pelo autor e pelo público leitor é refletida também na organização gráfica, pois o nome do autor aparece na parte superior do texto, após o título, e a referência, quando existente, no final da obra. Esse procedimento não valoriza a importância do ensino da leitura, que envolve a utilização e identificação do autor.

As propostas de produção de textos estão correlacionadas com a temática de cada lição de leitura, demonstrando que a intenção da leitura se relaciona diretamente com a produção de textos escritos. No entanto, o gênero do texto proposto na produção muitas vezes difere do gênero da leitura inicial. Por exemplo, no L1, a primeira lição intitulada “O gato levado” trabalha com o gênero textual “conto”, enquanto a produção de texto é direcionada para a narração.

As metodologias para a produção de textos são apresentadas em um formato pré-definido, não incentivando a exploração de ideias originais, nem levando em consideração as diferentes habilidades dos alunos ou promovendo uma compreensão do processo de escrita. De acordo com Zanini (1999):

A Lei nº 5.692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo”. Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo

livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. (Zanini, 1999, p. 81).

Conforme Zanini (1999), a prática e os exercícios eram fundamentais para o processo de aprendizagem, resultando em uma ênfase na repetição. Essa abordagem, não questionada, transformava o aluno em um repetidor de modelos, sufocando a ideia de vê-lo como um interlocutor ativo. Isso se devia à proliferação de livros didáticos aprovados pelos órgãos educacionais em nível estadual e nacional. Os educadores eram marginalizados, pois suas aulas já estavam prontas, baseadas em uma realidade que nem sempre correspondia à de seus alunos, e sua tarefa era seguir um currículo já estabelecido por um sistema controlado pelos militares.

Zanini (1999) observa que esse era um método de ensino mecânico, que desencorajava a reflexão dos alunos e expressava o autoritarismo da ditadura civil-militar, que via o povo como uma massa de manobra sem participação nas decisões políticas. Assim, a língua nacional ensinada nas escolas adquiriu um significado simbólico, sendo utilizada como ferramenta de controle pelo poder político e militar. A abordagem da língua comum evitava qualquer forma de debate e posicionamento por parte dos estudantes, priorizando a repetição mecânica da estrutura linguística.

O L4-1985 prioriza a produção de narrativas seguindo o mesmo padrão do estudo dos textos, com as mesmas questões para explorar, como: QUEM é a personagem? O QUE aconteceu com ela? QUANDO isso aconteceu? ONDE aconteceu? COMO aconteceu? POR QUE aconteceu?

Os textos também dão ênfase à gramática, pois, de 44 lições, 17 deixam de lado a produção de texto para focar na gramática. Há também a inclusão de temas como o índio, o negro, o meio ambiente e o preconceito, além de textos que contribuem com atividades relacionadas às regras de português, como o texto da lição 11, “O bazar da pontuação” de Monteiro Lobato, que explana sobre os sinais de pontuação. Em seguida, há exercícios como: responder de acordo com o texto; colocar a vírgula onde necessário; copiar empregando corretamente os dois pontos e a vírgula; copiar colocando a pontuação necessária; separar por vírgula as expressões de chamamento; copiar e colocar a pontuação necessária.

A proposta de redação é uma espécie de plano para a produção do texto, com um esquema a ser desenvolvido. Esse esquema segue o conceito de organização: 1ª parte, quem é a personagem; 2ª parte, o que a personagem faz, pensa ou fala; 3ª parte, onde, quando, como e por que tudo isso acontece; 4ª parte, finalizar o texto reproduzindo o plano do texto lido. Cabe

registrar que muitas das técnicas utilizadas para direcionar o aluno a desenvolver suas competências de produção de texto são as mesmas em todos os exemplares da coleção.

Cabe indagar qual seria o objetivo de trabalhar o texto tão esquematizado. Parece ser uma forma de apresentar a língua e desenvolver o texto com boa aparência textual, proporcionando uma comunicação eficaz. Da mesma forma, questiona-se sobre o objetivo de trabalhar o texto descritivo no L1, considerando o número baixo de atividades de produção de narração. No L1, há quatro atividades de descrição, como: a descrição de uma favela; do próprio retrato; da mãe; e do pai.

As atividades relacionadas à descrição do próprio retrato são apresentadas tanto no L1 quanto no L4. Elas indagam primeiramente:

Como você é? Em seguida;

POR DENTRO: alegre ou triste, calmo ou nervoso, enfezado ou satisfeito.

POR FORA: gordo, magro, alto, baixo, feio, bonito, preto, mulato, amarelo ou branco?

Dando ênfase a duas intenções:

Faça seu retrato com palavras; não se esqueça de, no seu retrato, colocar seus probleminhas. Eles são por fora ou por dentro. (Souza, 1985, p. 16).

Como podemos observar, há um esquema de linguagem simples, com palavras conhecidas e relacionadas ao universo da criança, ajudando-a a visualizar o que está descrevendo. Esse esquema destaca uma ordem para a criança seguir ao descrever seu retrato, começando pelos aspectos físicos. Em relação às descrições, Coelho (2000) afirma:

A descrição corresponde a um processo de apreensão da realidade que resulta de uma atitude estática. Isso é, atitude de quem observa, analisa e descreve uma realidade parada. Imobilizada no tempo. Quem descreve, mostra os detalhes de um objeto ou fenômeno imobilizado em um dado momento. (Coelho, 2000, p. 83).

Descrição é um discurso que tem por objetivo retratar, detalhar e explicar características ou aparências de algo ou alguém de forma concreta e objetiva, permitindo ao leitor visualizar ou imaginar o que está sendo descrito. No entanto, ao descrever apenas o que está sendo enunciado no esquema da atividade, pode-se desencorajar a criança a pensar criticamente e organizar suas próprias ideias, tornando-a dependente de seguir um modelo preestabelecido. Isso diminui sua capacidade de pensar de forma independente e impede o desenvolvimento de suas habilidades de escrita de forma autônoma.

Outro fator que nos chama a atenção é a fragmentação dos textos. Sabemos que esses textos são frutos da escolarização, por isso são mais curtos, devido aos currículos serem cronometrados com tempos limitados e horários escolares. Em relação à fragmentação dos textos nos livros didáticos, Soares, M. (2011) menciona:

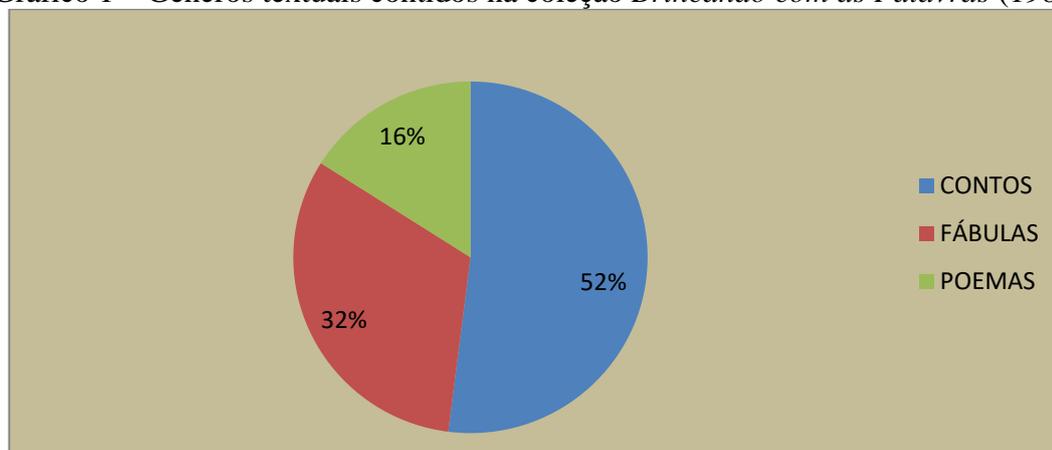
Em síntese, e concluindo este item sobre a fragmentação da narrativa em “textos” propostos à leitura em livros didáticos, pode-se afirmar que a escolarização — inevitável, repita-se o adjetivo — da literatura infantil faz-se frequentemente de forma inadequada e, mais que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma ideia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo. (Soares, M., 2011, p. 21).

Já Lerner (2002) relata em relação ao controle de tempo:

O tempo é – todos nós, professores, sabemos muito bem – um fator de peso na instituição escolar: sempre é escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa, nunca é suficiente para comunicar às crianças tudo o que desejamos ensinar em cada ano escolar. (Lerner, 2002, p. 87).

Como menciona Soares, M. (2011), para driblar a complexidade da criação de textos, frequentemente são elaborados textos falsos. O próprio escritor do manual escolar cria o conteúdo e, em vez de utilizar informações reais, ele inventa dados fictícios. Para evitar essa dificuldade, muitas vezes são forjados “textos” que, na verdade, são pseudotextos: o próprio autor do livro didático produz o “texto”. A maioria das pessoas não costuma realizar leituras com o intuito de se aprimorar, mas sim para instruir sobre a língua estudada.

Gráfico 1 – Gêneros textuais contidos na coleção *Brincando com as Palavras* (1985)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise dos exemplares da primeira e quarta série (1985)

A preferência por fábulas e contos nos L1 e L4 não é uma escolha aleatória. Esses livros são direcionados ao primeiro ciclo escolar, cujo público-alvo são crianças em fase inicial de leitura e escrita. Assim, o projeto editorial apresenta textos com poucas frases no L1, onde as ilustrações ocupam grande parte da página, complementando o sentido do texto e acrescentando informações. Essa estratégia visa encantar os alunos e auxiliar na alfabetização. No L4, os textos são mais extensos, mas ainda disputam espaço com as ilustrações, que são relacionadas ao enredo do texto.

Coelho (2000) define a fábula nos seguintes termos:

[...] narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A fábula é uma narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são geralmente animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. (Coelho, 2000, p. 165).

Por exemplo, a fábula é um tipo de narrativa que surgiu da necessidade de censurar, alertar e ensinar valores, regras e ética. É uma história simbólica que retrata situações vividas por animais e tem como objetivo transmitir ensinamentos morais aos seres humanos. Segundo registros históricos, foi o primeiro tipo de narrativa a surgir e tornou-se um gênero literário apenas no século XVII, com La Fontaine. No século XIX, foi definida como uma forma de contar histórias que divertem o leitor enquanto ensinam certos valores morais (Coelho, 2000).

Em relação às fábulas, Grantham (1999, p. 185) também menciona que:

As fábulas são um tipo especial de narrativa em que os personagens são animais ou objetos que falam e agem como seres humanos. Esses personagens simbolizam traços e características como a sabedoria, a paciência, a displicência, a cobiça, a inveja, a vaidade. Quer dizer, personificam comportamentos sociais. (Grantham, 1999, p. 185).

Os papéis sociais são caracterizados pelas normas que reproduzem relações de dominação necessárias para manter a ordem e as classes sociais. Assim, as fábulas são consideradas discursos sociais, que funcionam como aliados para moldar o comportamento e as atitudes das pessoas, transmitindo valores de uma determinada cultura ou sociedade. Elas promovem princípios e éticas que sustentam a divisão social sem questionamentos, onde a minoria possui pouco e a maioria detém muito, mantendo um consenso harmonioso.

A abordagem do poema nos exemplares L1 e L4 geralmente é descaracterizada, focando-se em trabalhar seus aspectos formais, como conceitos de estrofe, versos e rimas, frequentemente para fins ortográficos ou gramaticais. Nada que leve o aluno à percepção do poético ou desperte o gosto pela poesia.

A coleção apresenta problemas sérios em relação à textualidade, principalmente nos textos narrativos, que são a maioria. Muitos deles são considerados pseudotextos, fragmentados e sem unidade, faltando estruturação, coerência e coesão. A seleção inadequada de trechos de obras maiores resultou na apresentação de fragmentos descontextualizados, iniciando no meio da narrativa ou sendo interrompidos antes do desfecho.

O que mais chama a atenção é que o mesmo trecho está presente tanto no primeiro quanto no quarto livro da coleção. Isso indica modificações desnecessárias e prejudiciais ao estilo e à precisão do autor Érico Veríssimo. A repetição desse trecho ao longo da coleção levanta dúvidas, uma vez que há diversas obras literárias disponíveis para serem incluídas em livros de português. Isso sugere uma falta de planejamento na escolha de textos, que poderiam variar em complexidade estrutural, nível de informação e recursos de coesão.

4.2 *Brincando com as Palavras* (2018): apresentação geral

Esta coleção, intitulada *Brincando com as Palavras do Ensino Fundamental*, é de autoria da própria Editora do Brasil. Os cinco livros apresentam capas coloridas com ilustrações de crianças brincando com objetos confeccionados por elas. As ilustrações retratam o mundo infantil, com crianças de diferentes etnias brincando juntas.

Nas capas do L2 e L5, a palavra “BRINCANDO” aparece na parte superior em letras grandes e multicoloridas, seguida por “COM” em letras menores e verdes, e “AS PALAVRAS” em caixa alta branca. Ao lado, há um retângulo marrom indicando que o exemplar foi organizado pela Editora do Brasil. No plano seguinte do L2, há duas crianças, um menino e uma menina, brincando em um quintal com cata-ventos, com os materiais usados para confeccioná-los espalhados pelo chão. Já no L5, as crianças são representadas por dois meninos brancos e uma menina morena, dois dos quais brincam com pipas enquanto a terceira criança confecciona o brinquedo. Um aviso em um quadrado azul e branco menciona que a apostila contempla a BNCC, e logo abaixo, os números dois e cinco em vermelho destacam o ano do Ensino Fundamental.

Na contracapa de ambos os volumes, há informações que constroem a credibilidade do material, incluindo os nomes de todos os diretores, coordenadores, auxiliares, supervisores,

assistentes e ilustradores. Em seguida, há um enunciado indicando que, através da observação da capa, o aluno aprenderá a fazer um cata-vento, o brinquedo nas mãos das crianças na ilustração.

Após a contracapa, há uma carta de apresentação dirigida ao “Querido aluno” e assinada pela equipe da Editora do Brasil. O conteúdo da mensagem é o mesmo nos dois volumes de *Brincando com as Palavras - 2018*. O uso do tratamento “Querido” indica que a editora busca criar uma conexão afetuosa, visando uma abordagem mais pessoal e empática para estabelecer uma relação positiva com os estudantes. Nos volumes 2 e 5, com as letras impressas em maiúsculas e minúsculas, a editora parece entender que seus leitores possivelmente já possuem a competência de ler de modo fluente e com autonomia.

A carta expressa:

Queridos alunos,
Este livro foi escrito especialmente para você, pensando em seu aprendizado e nas muitas conquistas que virão em seu futuro!
Ele será um grande apoio na busca do conhecimento. Utilize-o para aprender cada vez mais na companhia de professores, colegas e de outras pessoas de sua convivência.
Brincadeiras, poemas, contos, atividades divertidas e muito assuntos interessantes foram selecionados para você aproveitar seu aprendizado e escrever a própria história!
Com carinho, Equipe da Editora do Brasil.

O sumário no L2 apresenta-se dividido em 16 unidades, e no L5 em 20, seguindo uma divisão padrão entre texto, gramática e ortografia. Algumas unidades apresentam dois textos, enquanto outras apresentam um texto. No L2, o livro apresenta na página 07 “VAMOS BRINCAR”, com um labirinto conforme o enunciado: “Para chegar até a escola, as crianças precisam seguir o caminho com nomes iniciados em vogal. Vamos ajudá-las?” Em seguida, há atividades de circular as vogais, encontrar palavras no diagrama, escrever os nomes dos animais, completar as palavras com “m” e substituir imagens por palavras nas frases. No L5, as atividades são mais diagnósticas, visando avaliar o que o aluno já sabe sobre plural, coletivo, aumentativo, feminino, substantivo, adjetivo, sujeito da oração, hiato, ditongo, tritongo, encontro consonantal e dígrafo.

Após os textos, ocorre o enunciado “Brincando com o texto” em ambos os exemplares, tratando-se de um estudo do texto. Em seguida, nas seções “Brincando com a criatividade”, “Atividades”, “Gramática” e “Brincando”, são apresentadas diversas atividades diferenciadas. A seção “Brincando com a criatividade” é dedicada à produção de textos.

As unidades do L2 incluem uma seção chamada “Saiba mais”, que trabalha o uso do dicionário. Por exemplo, na unidade 05, menciona-se o Dia do Circo; na unidade 06, o Dia Nacional do Livro; na unidade 10, há uma explicação sobre o arco-íris; na unidade 14, o Dia dos Animais; e na unidade 15, o Dia do Amigo. No L5, a lição 03 conta a história de Ziraldo e suas principais obras, como o Menino Maluquinho; a unidade 06 menciona a origem da pipa e os diferentes nomes que esse brinquedo recebe em diversas regiões; a unidade 12 explica sobre os porcos selvagens e domésticos; a unidade 14 aborda filmes e livros, apresentando filmes que viraram livros como Mogli, Ponte para Terabítia e As Aventuras de Paddington; e a unidade 15 explana sobre a origem de Robinson Crusó e menciona o livro.

Outra seção que aparece em poucas unidades é intitulada “PEQUENO CIDADÃO”. No L2, essa seção está presente nas unidades 03, 08 e 10. Na unidade 03, são explorados os ícones que ficam nas telas de aparelhos eletrônicos; na unidade 08, ocorre uma explanação sobre a energia que faz funcionar os aparelhos elétricos e as baterias; e na unidade 10, há uma explicação sobre a internet e a leitura em sites. No L5, essa seção está presente nas unidades 04, com ficção científica e invenções, explicando sobre Júlio Verne, maior representante da literatura de ficção científica; unidade 05, sobre blogs e a ideia de criar um; unidade 07, sobre a importância da internet e como fazer uma pesquisa segura; unidade 08, sobre as diferentes formas de comunicação ao longo do tempo; unidade 11, sobre aplicativos e como usá-los; unidade 13, sobre vida saudável e tecnologia, explicando sobre aplicativos de celular que podem ajudar a ter uma vida mais saudável; unidade 16, sobre tecnologia e inclusão, explicando como a tecnologia pode facilitar a vida de pessoas com deficiências; e unidade 17, sobre internet e rede solidária, explicando uma rede criada para apoiar a adoção de animais.

No L2, a ortografia é trabalhada nas unidades 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 15, e no L5, nas unidades 02, 06, 08, 09, 10, 13 e 15. A última seção dos volumes L2 e L5 é nomeada “BRINQUE MAIS”, composta por dezessete atividades no L2 e doze atividades no L5. Essas atividades envolvem a quantidade de letras nas palavras, separação de sílabas, encontro consonantal, encontros vocálicos, substantivo comum, aumentativo e diminutivo, feminino das palavras, palavras e frases no plural, acentuação aguda, til e circunflexo, completar a pontuação faltante, antônimo e sinônimo e o emprego do verbo no indicativo.

4.2.1 Brincando com as Palavras na vigência da BNCC (edição 2018)

Na BNCC (2017), são englobadas a língua oral e a escrita, considerando-se a interação entre fala e escrita. Portanto, ambas são representadas por símbolos nas práticas sociais da

linguagem oral, assim como nas práticas da leitura e da escrita, no letramento. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa, de acordo com o documento em questão, é propor uma educação que capacite crianças, adolescentes, jovens e adultos a entenderem o que leem e a desenvolverem a audição, atribuindo significados compreensíveis aos textos falados e escritos; sabendo escrever e falar, produzindo textos adequados para diferentes situações de interação, apropriando-se de conhecimentos que contribuam para o uso correto da linguagem oral e escrita em diversas situações de comunicação (Brasil, 2017).

Em relação à coleção *Brincando com as Palavras* de 2018, ela contempla vários tipos de textos e suportes diferenciados, como cartazes de filmes, páginas da internet, gibis, dicionários, livros etc. Isso é importante para proporcionar uma ampla experiência de leitura aos estudantes, permitindo que tenham contato com uma variedade de gêneros textuais. Dessa forma, os alunos podem desenvolver habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes contextos e situações de comunicação.

Outro fator discutido pela BNCC (2017) é a oralidade, que, diante da nossa diversidade cultural, varia muito devido às relações sociais, aos registros formais e informais, às diferenças regionais e sociais. Podemos mencionar que o L5-2018 procura, de certa forma, se enquadrar nesse eixo, como já mencionado anteriormente com a palavra “pipa”.

Para a BNCC (2017), a prática da leitura tem sido historicamente reconhecida como um importante meio de aprendizado em Língua Portuguesa. Enquanto em outras disciplinas ela é vista como uma ferramenta, em Língua Portuguesa ela é considerada o tema central. O eixo da leitura envolve não apenas a capacidade de decodificar palavras e textos (ou seja, o domínio do sistema alfabético de escrita), mas também o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos, sejam verbais ou multimodais, além da identificação de gêneros textuais que ajudam a contextualizar os textos em sua situação de comunicação, o que é crucial para a sua compreensão. Outros aspectos importantes desse eixo incluem o desenvolvimento da fluência na leitura e a expansão do vocabulário.

Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais, assunto e tema infantil, apropriados à faixa etária do leitor (crianças) e nível de textualidade adequado: vocabulário previsível, disposição e ordem direta das proposições, recursos expressivos predominantemente denotativos; no caso de textos verbais, com aproximadamente 300 palavras. (Brasil, 2017, p.76)

Os textos da coleção *Brincando com as Palavras* de 2018 contemplam o eixo de leitura tanto nas temáticas quanto nas funções das imagens e no tamanho.

Conforme a BNCC (2017, p. 28), o eixo de leitura está dividido em habilidades, e cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: (EF02LP09). O primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Fundamental (EF), o primeiro par de números indica o ano (02), o segundo par de letras refere-se ao componente curricular (LP), e o último par de números indica a posição da habilidade (09).

A habilidade (EF02LP09) especifica a importância de “ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta.” Essas orientações são encontradas nos enunciados da coleção, como: “Leia com os colegas”, “Leia o texto com o professor” e “Faça a leitura com o professor”.

Em relação à habilidade (EF02LP10), é necessário “relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola.” Isso significa que os textos trabalhados nas escolas devem fazer parte do cotidiano do aluno. Ou seja, os textos didáticos devem contemplar vários gêneros, especialmente aqueles presentes no dia a dia do aluno, como receitas, bulas de medicamentos, textos de revistas e jornais, entre outros. Dessa forma, ajuda-se o aluno a interpretar esses textos fora da escola. Concluímos, portanto, que os exemplares da coleção de 2018 contemplam essa habilidade.

A habilidade (EF02LP11) sugere a necessidade de “formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.” Essa habilidade enfatiza a importância de desenvolver a capacidade dos alunos de inferir e prever o conteúdo de um texto com base em diferentes elementos visuais e contextuais. Como exemplo, podemos citar atividades de interpretação de cartazes de filmes, continuação de histórias através de imagens e observação de fotografias, que estão presentes na estrutura da coleção.

Quanto às habilidades (EF02LP12) e (EF02LP14), é fundamental “localizar, em textos curtos, informações pontuais” e “inferir, em textos curtos, informações implícitas de fácil identificação.” Essas habilidades são abordadas nas atividades da coleção, especificamente na seção intitulada “Brincando com o Texto”. Essas atividades geralmente envolvem perguntas relacionadas ao corpo do texto, cujas respostas estão claramente expostas.

Em relação à habilidade (EF02LP13) “Buscar e selecionar textos em diferentes fontes (incluindo ambientes virtuais)⁸ para realizar pesquisas escolares” e (EF02LP15) “Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam”, temos no L5 exemplos que se referem a essa habilidade, como no subtítulo denominado “Pequeno Cidadão”, que trata de temas relacionados a leituras em sites apresentados no exemplar.

As habilidades (EF02LP16) “Reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas”, (EF02LP17) “Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto” e (EF02LP18) “Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira”, são propostas claramente expostas no exemplar. Como exemplo, podemos citar o texto “Máquina de Costura” (2018, p. 101). A imagem representada por uma senhora de idade avançada costurando já nos faz pensar em uma “vó” que está costurando roupas. Em seguida, aparece no glossário a explicação da palavra “renda”, que é um tipo de tecido que a “vó” está costurando.

Para melhor entendermos os textos abordados e as propostas de produção de textos pelos exemplares do L2 e L5 de 2018, iremos representá-los nos quadros a seguir como T1, representando o primeiro texto exposto na unidade, e T2 para o segundo texto apresentado na unidade, e assim sucessivamente para as atividades de produção de textos.

⁸ A coleção "Brincando com as Palavras" de 2018 inclui documentos digitais nas propostas sugeridas. Apesar dos avanços, ainda há um caminho a percorrer para que todas as escolas alcancem um nível elevado de digitalização. A desigualdade no acesso à tecnologia é uma barreira tanto para as escolas quanto para os alunos.

Quadro 3 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L2 (2018)

| LIÇÃO | TEXTO | PROPOSTAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS |
|-------|---|--|
| 01 | <p>T1- FIGURINHAS Ricardo Alves Azevedo Livro de papel, São Paulo: Editora do Brasil, 2007.p.28</p> <p>T2- O PINTINHO ADOTIVO Márcia Glória Rodriguez Dominguez O pintinho adotivo. São Paulo: Editora do Brasil, 2008p.2,4 e 7. circular, rimas.</p> | <p>T1- Escrever as regras do jogo Bafo T2- Complete uma ficha</p> |
| 02 | <p>T1- O LIVRO DO PALAVRÃO Selma Maria. O livro do palavrão. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.p.4-7,11-13</p> <p>T2- O MENINO QUE LIA ATÉ O FIM Marina Pechlivanis. O guardador de palavras. São Paulo: Saraiva,2000. p.5 e 6. (trabalhar palavras com ao)</p> | <p>Não tem proposta</p> |
| 03 | <p>T1- Magali Sem autoria e fonte</p> <p>T2- Chocolate quente Sem autoria e fonte</p> | <p>Não tem proposta</p> |
| 04 | <p>T1- VISITANTE DO BARULHO Jussara Braga. Visitante do Barulho. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.p.2-5</p> <p>T2- ASSEMBLEIA DOS RATOS Fábula de Esopo recontada pela autora</p> | <p>Criar o diálogo dos ratos</p> |
| 05 | <p>T1- BOM DIA TODAS AS CORES Ruth Rocha. Bom dia todas as cores. São Paulo: Quinteto Editoria, 1998.p.4,6-7</p> <p>T2- TATO O PINTOR DE PALHAÇO Tato o pintor de palhaço (trechos), In: Histórias curtas e Birutas, de Sylvia Orthof, Global Editora, São Paulo: By herdeiros de Sylvia Orthof</p> | <p>Escreva um texto contando sua própria história.</p> <p>T1- Escolha qual o animal da sua história; Decida o que ele fará para demonstrar que está feliz; Escolha a estação do ano que vai deixá-lo feliz (primavera, verão, outono e inverno?) Defina para quem ou para que coisa ele resolverá dar bom dia.</p> |
| 06 | <p>T1-LEIO O CARTAZ- SEM REFERENCIAS T2-GINA</p> | <p>T1- Escreva um diálogo dos gatos Gil e Gina da história.</p> |

| | | |
|----|---|--|
| | Jonas Ribeiro Alfabético- almanaque do alfabeto poético. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.p.29 | |
| 07 | T1-LER IMAGEM Mauricio de Souza. Editora Ltda T2- MÁQUINA DE COSTURA Roseana Murray. Colo de Avó. Editora Manati. | T1- Use as tirinhas para criar sua própria história baseada nos quadrinhos |
| 08 | T1- A VELHINHA E O PORCO Rosinha. A velhinha e o porco. São Paulo: Editora Brasil, 2012.p.5,7-8. T2- QUEM NÃO QUER O QUÊ Lalau e Laurabeatriz. Quem é quem. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.p.17. | T1-Os personagens também aparecem no livro A velhinha e o porco. Imagine o que a velhinha teria dito a cada um deles e escreva uma continuação da história. |
| 09 | T1- ANSELMO, A PIPA E O BALÃO Alessandra Toze, a pipa e o balão. São Paulo: Salesiana, 2006, p.7 e 10. T2- CHUVA CHATA Pedro Bandeira. Cavalgando o Arco- íris.3. ed. São Paulo; Moderna, 2010.p.43 | T2- As atividades que podem ser feitas dentro de casa em um dia de chuva. Escreva o nome das atividades e como é cada uma delas. |
| 10 | T1- LÁPIS DE COR Regina Rennó. Lápis de cor. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.p.9-10 T2- MENINA AMARROTADA Alice Abreu, Menina amarrotada. São Paulo: Jujuba, 2013. p.3-17. | T1- Como é o lugar onde você mora? Tem coisas que não existem em outros lugares? Escreva um texto contando a sua história. |
| 11 | T1- CARAMBOLA Elias José. Poesia é fruta doce e gostosa. São Paulo: FDT, 2006.p.41. T2- O PEIXE E A PASSARINHA Blandina Franco e José Carlos Lollo. O peixe e a passarinha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.p. 3- 19. | T1- Fazer uma descrição. Escolha uma pessoa de sua família ou amigo para descrever e retratar. Descreva como é essa pessoa: Alta, baixa, morena, loira etc. Boa, alegre, carinhosa, simpática, ansiosa etc. Usa óculos, aparelho nos dentes, tem cabelos curtos etc. Diga o que você mais gosta nessa pessoa e por quê. |
| 12 | T1- JEITO DE SER Ny Ribeiro, jeito de ser. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.P. 4-5 e 22-23 T2- Leia as tirinhas | T1- Escreva um texto para contar ao professor e aos colegas como é o lugar em que você mora? Diga se você mora em casa, apartamento ou outro tipo de moradia; Comente como é sua moradia, se há jardim, quintal, varanda etc; |

| | | |
|----|--|--|
| | Alexandre Beck. Armandinho. Disponível em: <http://tirasarmandinho.tumblr.com/post/138346695944- original>. Acesso em: 11.out.2016 | Aproveite e conte se você tem algum animal de estimação e em que parte da moradia ele fica a maior parte do tempo. |
| 13 | T1- LEIA O CARTAZ DO FIME O BOM DINOSSAURO T2- A SEMENTINHA BAILARINA Iza Ramos de Azevedo Souza. A sementinha bailarina. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.p.4-5 e 13. | Leia o modelo de bilhete e escreva uma. Siga o esquema abaixo. O destinatário é quem recebe o bilhete, ou seja, seu amigo. O nome dele deve ser colocado no começo do texto, na primeira parte; O assunto é o convite, ou seja, o texto com todas as informações necessárias. Ele é escrito no meio, na segunda parte. |
| 14 | T1- ENROLADO NOVELO DE LÃ Jussara Braga. Enrolado novelo de lã. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.p.4-9 T2- BEILA- FLOR Mauricio de Souza. Nimbus eo beija-flor. Disponível em: < http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_personagem=cebolinha&tg_quadrinhos=personagem>. Acesso em: 14 dez.2016. | T1-Escreva o que o personagem pensa a cada novelo de lã novo o qual brinca. Observe que os novelos de lã são diferentes e aproveite para usar bastante a criatividade. T2- Escrever uma carta para um colega da turma trocando algumas palavras por desenhos. Observe o exemplo. |
| 15 | T1- QUANTA PAZ TRAZ UM AMIGO César Obeid e Jonas Ribeiro. Poesia para a paz. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.p T2- Leia o verbete de dicionário Dicionário Didático Básico de Língua Portuguesa. São Paulo: M, 2023, p.31. | T1-Leia o texto e continue a história. Meus novos amigos Num sábado como outro qualquer, uma família se mudou para casa ao lado. Fazia muito tempo que não tínhamos vizinhos novos na rua. E essa novidade despertou minha curiosidade. Havia duas crianças nessa família e elas. |
| 16 | T1- O PATINHO QUE NÃO APRENDEU A VOAR Rubens Alves. O patinho que não aprendeu a voar. São Paulo: PAULUS, 1987. T2- MÁQUINA DO TEMPO Cassiana Pizaia. Rima Awada e Rosi Vilas Boas. Máquina do tempo. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.p.5,7e 11. | Relembre o título do texto que você leu no início da unidade, use a criatividade para escrever a continuação da história. |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise do exemplar da coleção *Brincando com as Palavras* do segundo ano (2018)

Quadro 4 – Distribuições das propostas de produções de textos com ênfase nos gêneros textuais lidos no L5 (2018)

| LIÇÃO | TEXTO | PROPOSTAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS |
|-------|---|---|
| 01 | <p>T1- DE OLHOS BEM ABERTOS Autoria: Telma Guimarães Castro Andrade. De olhos bem abertos. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.p6-8.</p> <p>T2- COM A PONTA DOS DEDOS E OS OLHOS DO CORAÇÃO Autoria: Leila Rentroia Iannone. Com a ponta dos dedos e os olhos do coração. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.p.14-15.</p> | Produção de um cartaz sobre respeito às diferenças. |
| 02 | <p>T1- VOVÔ CONCERTA TUDO Autoria: Nye Ribeiro. Vovô concerta tudo. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.p.4,7-8 e 10-12</p> <p>T2- Observe atentamente imagem de família Família de imigrantes alemães, 1900. *Sem autoria</p> | <p>T1- Observe a fotografia e pense em uma história para essa imagem.</p> <p>T2- Observe a imagem desta família. Conte a história deles. Dê nome aos personagens e conte quem e o que faz cada membro da família. Não esqueça de dar um título para sua história.</p> |
| 03 | <p>T1-CONTO OU NÃO CONTO? Autoria: Abel Sidney. Conto ou não conto? P.1-3. Disponível em: < w.w.w.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000337.pdf> Acesso: out.2016.</p> <p>T2- HQ- Autoria: Ziraldo. Descoberta da Nina. São Paulo: Editora Globo, 2008. p.91</p> | <p>T1- Como será que o diálogo entre tia e sobrinha do texto 1 continua? Observe a história em quadrinhos que continua a história e complete o diálogo entre elas. Para isso, siga estas orientações.</p> <p>T2- No texto, Descobertas da Nina, a personagem criou novas definições para palavras conhecidas. Vamos fazer como a personagem e criar novas definições? Use seus conhecimentos, sua criatividade e mãos à obra!</p> |
| 04 | <p>T1- COMPREI AQUILO, DEU NISSO... Autoria: Alexandra Lopes e André Mota...Comprei aquilo, deu nisso...São Paulo: Editora do Brasil, 2012.p.5-6</p> <p>T2- Capa de revista Revista de Divulgação Científica para crianças. nº260/setembro de 2014. *Sem autoria</p> | <p>T2- Observe a ilustração, que mostra uma bicicleta toda equipada como o binóculo do texto 1.</p> <p>De que maneira você convenceria uma pessoa a comprar um veículo como esse? Escreva um texto falando das características dele e de como pode ser útil. Não se esqueça de dar um nome a seu produto.</p> |
| 05 | <p>T1-O BURRO CARREGADO DE SAL E O BURRO CARREGADO DE ESPONJA Fábula de Esopo recontada pela autora</p> <p>T2- A FORÇA E A SABEDORIA Liu Ji. 50 fábulas da China Fabulosa. Organização e tradução de Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz.2. ed. Porto Alegre: L & PM, 2008. p. 123.</p> | <p>T1- Imagine que na fábula do Texto 1 os burros tivessem decidido se ajudar. Como seria essa história? Escreva uma versão alternativa para a fábula. Não se esqueça de finalizar o texto com uma nova moral.</p> <p>T2- Observe as figuras e recorte a fábula. A cigarra e a formiga, dando-lhe um novo título.</p> |

| | | |
|----|--|--|
| 06 | <p>T1- CEB ALERTA SOBRE OS PERIGOS DE SOLTAR PIPA PERTO DE REDES ELÉTRICAS CEB Distribuição. Disponível em: < www.ceb.com.br/index.php/noticias/361-ceb-alerta-sobre-os-perigos-de-soltar-pipa--perto-de-redes-eletricas> Acesso em nov.2016.</p> <p>T2- TETÉ, O ANJO AMIGO Maria Lucia R. de Andrade. Teté, o anjo amigo.2. ed. São Paulo: Editora do Brasil,2007. p.3-5.</p> | <p>T1- Usando algumas das palavras listadas no vocabulário do “pipeiro”, crie uma história em quadrinhos que mostre um ou mais personagens brincando de pipa.</p> <p>T2- Observe a ilustração e, no caderno, crie uma história com diálogo para a cena. Pense no seguinte: Quem é o menino? E a menina? Por que eles estão com essas expressões? O que um fala para o outro?</p> |
| 07 | <p>T1- A LENDA DE COMO SURTIU A VOZ DO PAPAGAIO César Obeid. Cordelendas – História indígenas. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.p.10-13</p> <p>T2- DANITE E O LEÃO Rogerio Andrade Barbosa. Danite e o leão: um conto das montanhas da Etiópia. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.p.7-8 e 11-12.</p> | <p>T1- No texto 1, você conhece uma lenda sobre como o papagaio começou a falar. Inspire-se na lenda da voz do papagaio e crie, em uma folha avulsa, uma breve história que explique o pescoço longo da girafa. Pode ser escrita em versos, como a que você leu, ou em prosa.</p> <p>T2- Releia o texto 2, nas páginas 108 e 109. Escreva um final para essa história.</p> |
| 08 | <p>T1- MAMULENGO Lúcia Gaspar. Pesquisa Escolar Online. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: < http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=arti-cle&id=715> Acesso em fev,2017.</p> <p>T2- O PÁSSARO DE OURO Dalila Belmonte. O passado de ouro. 2.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.p.2-3.</p> | <p>T1- Criar uma história para contar através de uma peça de teatro com os mamulengo</p> <p>T2- Criar uma história para o desenho Onde as crianças estão? Como elas se chamam? O que elas estão fazendo? Elas estão felizes?</p> |
| 09 | <p>T1- UM URSO BRANCO EM NOVA YORK Jussara Braga. Um urso branco em Nova York. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.p.15-16 e 29-30.</p> <p>T2- A CIDADE ERRADA Érico Veríssimo. Outra vez os três porquinhos. São Paulo. Companhia das Letrinhas.</p> | <p>T1- Elaborar uma entrevista para Kim o urso polar.</p> <p>T2- Escrever um anúncio de venda para uma casa.</p> |
| 10 | <p>T1- MUDANÇAS Sandra Pina. Velha história guardada. São Paulo: Editora do Brasil. 2017.p.9-13</p> <p>T2- SOU DO CONTRA Tatiane Belinky. Sou do contra. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.p. 5-6,20, 23-24 e 27-28.</p> | <p>T1- Fazer uma pesquisa sobre o que as pessoas tem lido ultimamente</p> <p>T2- Imagine o menino do texto “Do contra” é seu amigo. Escreva um poema para ele incentivando-o a ser educado, respeitoso e gentil com as pessoas.</p> |
| 11 | <p>T1- A RAPOSA E O BODE Guilherme Figueiredo. Fábula de Esopo. São Paulo: Ediouro,2005. p.9</p> | <p>T2- Pense em uma maneira de convencer as galinhas a ajudar Rei e escreva, no caderno, um bilhete direcionado a elas. Primeiramente liste os prós e contras da vida no galinheiro sem um líder. Em</p> |

| | | |
|----|---|---|
| | <p>T2- O GALO Lygia Bojunga. A bolsa amarela. 34.ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga,2007. p.34-35.</p> | seguida elabore um texto em que você explique por que as galinhas deveriam deixar o galo ir embora. |
| 12 | <p>T1- SINOPSE- A MENINA E O PORQUINHO Texto escrito especialmente para essa coleção</p> <p>T2- POLEIRO DE PORCO Sérgio Capparelli 111 poemas para crianças, Porto Alegre: L&PM, 2009, p.38.</p> | <p>T1-Pesquisa sobre um animal contribui para o equilíbrio do meio ambiente.</p> <p>T2-Após a pesquisa elaborar um texto e fazer uma ilustração.</p> |
| 13 | <p>T1- AMANDA NO PAÍS DAS VITAMINAS Leonardo Mendes Cardoso. Amanda no país das vitaminas. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.p.4-9e17.</p> <p>T2- RECEITA SALADA DE FRUTA</p> | <p>T1-Escreva uma carta para Amanda, personagem do texto 1, incentivando a menina a se alimentar de forma adequada e levar uma vida mais saudável.</p> <p>T2- Escreva uma receita de um prato que você goste, com título, ingredientes e modo de preparo.</p> |
| 14 | <p>T1- CARTAZ- O PEQUENO PRINCIPE</p> <p>T2- O PEQUENO PRÍNCIPE Antoine de Saint- Exupéry. O pequeno Príncipe.37. ed. Rio de Janeiro: Agir,1990. p. 30-32.</p> | <p>T1- Criar um cartaz de um filme.</p> <p>T2- Recontar a história como se fosse a flor.</p> |
| 15 | <p>T1- O PASTORZINHO E O LOBO Fábula de Esopo recontada pela autora.</p> <p>T2- ROBINSON CRUSOÉ (TRECHO) Daniel Defoe. Robinson Crusoe. São Paulo: Scipione,2014. p.5-7</p> | <p>T1- Ler a história a seguir e escreva uma continuação para ela. Seja bastante criativo e, ao final, ilustre uma cena da história.</p> <p>T2- Agora imagine que seu navio naufraga, mas você consegue nadar até uma ilha deserta. Escreva um texto contando suas aventuras.</p> |
| 16 | <p>T1- IGMBIO INAUGURA TRILHA PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA Portal Brasil.Disponível em: < WWW.brasil.gov.br/editoria/meio-ambiente/2016/10/icmbio-inaugura-trilha-para-para-portador-de-deficiente>. Acesso em: out.2016.</p> <p>T2- TIRINHAS</p> | <p>T1- Faça uma pesquisa sobre ações inclusivas. Escreva o que você mais interessante.</p> <p>T2- Produção de cartazes e seminário para a campanha de coleta seletiva de lixo.</p> |
| 17 | <p>T1- CARTAZ PARA ADOÇÃO DE ANIMAIS</p> <p>T2- UM CONVITE SUREAL Telma Guimarães. Uma outra princesa. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.p 19-20.</p> | T2- Crie um cartaz de incentivo ao respeito pelos animais. Seu cartaz deve incentivar as pessoas a contribuir com sua ideia. |
| 18 | <p>T1-UM DIA NA TEKOA Jera Giselda Guarani. In: Olívio Jekupé (Org). As queixas e outros contos guaranis. São Paulo: FTD,2013. p.58-59</p> <p>T2- TRABALHO</p> | T1- Pesquise sobre o povo indígena. Anote tudo o que descobrir a respeito de seus integrantes: onde vivem, número de habitantes, como vivem, o que comem etc. |

| | | |
|----|--|---|
| | Daniel Munduruku. Coisas de índio – versão infantil. São Paulo: Callís Editora,2015. p.53 | T2- Elabore um texto sobre algo que você descobriu a respeito de alimentação, dança, artesanato ou qualquer outro aspecto relacionado aos indígenas. Use as informações que você coletou em sua pesquisa. |
| 19 | <p>T1- INFOGRÁFICO Governo do Estado de São Paulo Secretaria do Meio Ambiente</p> <p>T2- ATOBÁ – MARROM E O LIXO Davi Castro Tavares. Revista Ciências Hoje das Crianças. Disponível em: <http:// chc.org,BR/o-atoba-marrom-e-o-lixo/>. Acesso em: 27.abr.2018.</p> | <p>T1- Escreva, no caderno, um texto sobre a importância da reciclagem para a preservação do meio ambiente.</p> <p>T2- Produzir um cartaz incentivando as pessoas a reciclar o lixo e a descartá-lo em lugares apropriados, a respeitar a natureza, a cuidar dos animais etc.</p> |
| 20 | <p>T1- OBSERVE A PINTURA Governo de São Paulo. Secretaria de Cultura. Disponível em:< WWW.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menu.item.bb3205c597b9e36c3664eb10e2308ca0/?vgnnextoid=91b6ffbae7ac1210vgnVCM1000002e03c80aRCRD&Id=53d016774312b210VgnVCM1000004c03c80a_>. Acesso em:5 mar.2018</p> <p>T2- GUERRA DE BOMBOMS Jonas Ribeiro, Guerra de bombons. São Paulo. Editora do Brasil. 2004.p.5-6</p> | <p>T1- Observe a pintura crie uma história em que os personagens são as crianças retratadas nessa pintura. Aproveite usar algumas das interjeições que você conheceu na unidade.</p> |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise do exemplar da coleção *Brincando com as Palavras* do quinto ano, de 2018. (2024).

O eixo de leitura engloba práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Esses textos são atuais, com assuntos e temas apropriados à faixa etária dos alunos e nível de textualidade adequado, incluindo vocabulário usual, mas com potencial para enriquecer o léxico do aluno. A disposição e ordem das orações são predominantemente diretas, em períodos pouco complexos, utilizando recursos expressivos denotativos e conotativos.

A habilidade (EF05LP08), “Localizar e organizar informações explícitas, na sequência em que aparecem no texto” (BNCC, 2016, p. 107), está relacionada às experiências e práticas de leitura do aluno. É difícil comprovar que a coleção atinge esse quesito, pois os textos geralmente são fragmentados e adaptados.

Outra habilidade importante é (EF05LP09), que envolve “buscar e selecionar informações sobre temas de interesse escolar, em textos que circulam em meios digitais ou impressos, para solucionar problema proposto” (BNCC, 2017, p. 107). Essa proposta é abordada no contexto da seção “Pequeno Cidadão”, distribuída em oito unidades no exemplar do quinto ano da coleção de 2018.

A habilidade (EF05LP10), “Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto (recuperação de conhecimentos prévios, relações causa-consequência etc.)” (BNCC, 2016, p. 107), exige um texto com coesão e coerência. Isso envolve fazer conexões entre diferentes partes do texto, deduzindo significados a partir do contexto e utilizando o conhecimento prévio para melhor compreensão.

Apesar de identificarem os autores dos textos, os exemplares não informam os autores de cartazes e imagens. A habilidade (EF05LP11) requer justificar quem produz o texto e qual é o público-alvo, analisando a situação sociocomunicativa.

A habilidade (EF05LP12), “Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global” (BNCC, 2017, p. 107), é prejudicada pela fragmentação dos textos, que dificulta a capacidade dos estudantes de compreender e relacionar diferentes partes de um todo.

As habilidades (EF05LP13) e (EF05LP14) envolvem, respectivamente, “identificar o sentido de vocábulo ou expressão utilizado, em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere” e “interpretar verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas” (BNCC, 2016, p. 107). No exemplar L5, essas habilidades são trabalhadas por meio de exercícios de compreensão de texto, atividades de vocabulário e análises sobre o significado das palavras e expressões utilizadas. Um exemplo é a seção

“Brincando com a Criatividade” na página 92 do L5, onde se pede que os alunos usem palavras listadas no vocabulário pipeiro para criar uma história em quadrinhos.

No entanto, as atividades relacionadas ao aprendizado de palavras nem sempre permitem que a criança compreenda os jogos de sentido presentes nos textos. As conexões entre diferentes textos também se limitam às questões de conteúdo, oferecendo poucas oportunidades para refletir sobre as variações na forma como a linguagem escrita é utilizada.

A habilidade (EF05LP15), “Distinguir fatos de opiniões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.)” (BNCC, 2016, p. 107), é crucial para o leitor entender a diferença entre essas duas formas de expressão. Isso permite uma interpretação mais completa do texto e uma tomada de decisões fundamentada em evidências concretas, como demonstrado nas respostas das perguntas referentes ao estudo dos textos, conforme a atividade na p. 15 do L5, que solicita “numere os fatos na ordem em que acontecem na história.”

Já a habilidade (EF05LP16), “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto” (BNCC, 2016, p. 107), significa que o aluno deve ser capaz de compreender como as palavras ou expressões são substituídas por sinônimos ou pronomes ao longo do texto, mantendo a coesão e fluidez da leitura. No L5, essa compreensão ocorre de forma separada do texto, através de exercícios que não envolvem diretamente o corpo do texto.

A habilidade (EF05LP17), “Identificar, em textos, o efeito de sentido produzido pelo uso de pontuação expressiva” (BNCC, 2016, p. 107), refere-se à capacidade dos alunos de compreender como a pontuação, quando usada de maneira expressiva, pode influenciar a interpretação e o entendimento do texto.

No caso da habilidade (EF05LP18), “Inferir, em textos, o efeito de humor produzido pelo uso intencional de palavras, expressões ou imagens ambíguas” (BNCC, 2016, p. 107), destaca-se a importância de compreender e interpretar o sentido implícito e irônico presente em textos humorísticos, que muitas vezes se baseiam em duplos sentidos ou jogos de palavras. Essa habilidade é geralmente desenvolvida nas atividades de produção de textos, porém, não podemos assegurar que essa modalidade é plenamente executada no L5.

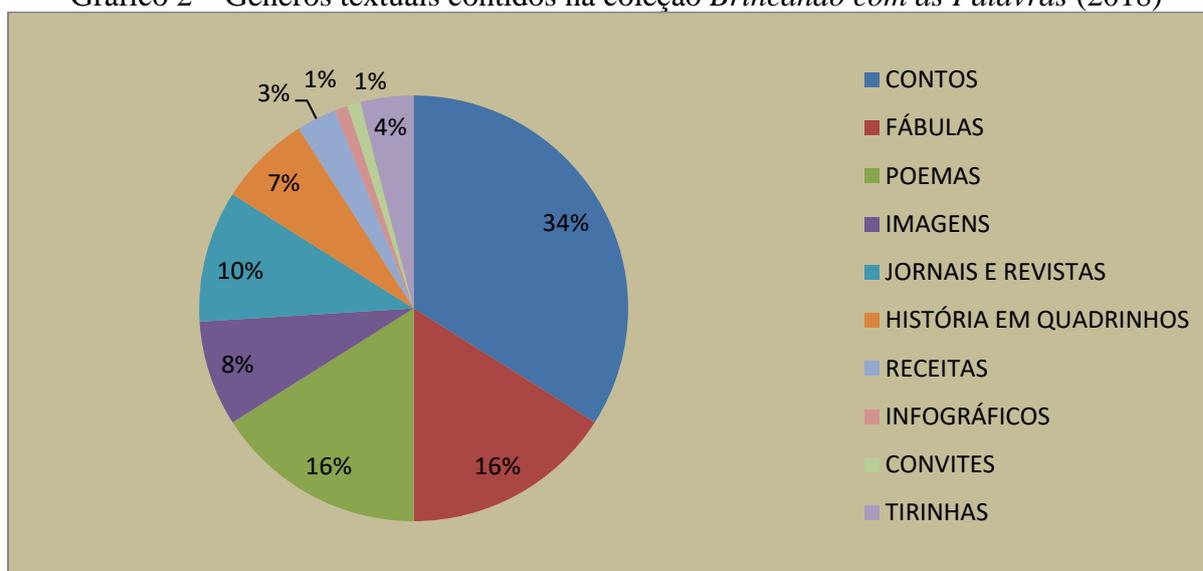
A habilidade (EF05LP19), “Interpretar recursos multimodais, relacionando-os a informações em reportagens e manuais com instruções de montagem (fotos, tabelas, gráficos, desenhos etc.)” (BNCC, 2016, p. 107), destaca a importância de relacionar esses recursos multimodais às informações presentes no texto. Isso permite aprofundar a compreensão do conteúdo, identificar detalhes adicionais, fazer inferências e conectar diferentes ideias. Por

exemplo, ao analisar um gráfico presente em uma reportagem, é possível identificar tendências, comparar dados e compreender relações complexas, como acontece na p. 274 do L5, que apresenta um infográfico sobre a reciclagem.

A habilidade (EF05LP20), “Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre o que é mais confiável” (BNCC, 2016, p. 107), é abordada na seção “Pequeno Cidadão” do L5. Essa seção explana sobre pesquisas realizadas em sites, utilização de aplicativos e blogs, ensinando como utilizar essas ferramentas e como avaliar a confiabilidade das informações.

A habilidade (EF05LP21), “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (BNCC, 2016, p. 107), envolve compreender as diversas abordagens e perspectivas que um texto pode ter, com base nas circunstâncias em que foi escrito e nas condições em que será lido. Isso implica entender que a mesma informação ou tema pode ser tratado de maneiras diferentes, dependendo do contexto, da intenção do autor e do público-alvo. Um exemplo no L5 é apresentado na página 178, com o poema intitulado “Poleiro de Porco”, seguido pelo texto informativo “Porcos”. O primeiro é um poema para crianças, enquanto o segundo é um texto informativo que pode ser destinado tanto a adultos quanto a crianças, tratando de porcos domesticados e selvagens.

Gráfico 2 – Gêneros textuais contidos na coleção *Brincando com as Palavras* (2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na análise dos exemplares do segundo e quinto ano da coleção *Brincando com as Palavras* (2018)

Através da análise do gráfico, observamos que a frequência dos tipos de textos literários, como contos e fábulas, pode ser explicada pelas suas características sociais, estruturais e

artísticas. Esses gêneros são os mais comuns no cotidiano das crianças e são frequentemente trabalhados de forma mais aprofundada no currículo escolar do 2º ao 5º ano. Além disso, os aspectos artísticos desses textos são vistos como uma vantagem que influencia sua escolha, pois são gêneros focados no aspecto lúdico e no universo infantil, o que desperta grande interesse nos alunos.

Os autores dos textos escolhidos variam em cada seção, trazendo uma diversidade de estilos de escrita e pontos de vista. No entanto, quando há repetição de autor, ocorre no máximo dois textos do mesmo livro. Percebemos também que os autores dessa coleção não são exclusivamente escritores de literatura infantil.

Fica evidente que a maneira como o livro didático aborda o texto pode influenciar negativamente a forma como ele é ensinado na escola, uma vez que a valorização do aspecto prazeroso da leitura não deve ser ignorada. A leitura prazerosa não se resume apenas a questões de gosto pessoal, mas pode ser mediada e incentivada. Portanto, retirar um texto de seu contexto original sem qualquer modificação pode ser prejudicial quando o foco do trabalho educacional está nas questões puramente conteudistas, negligenciando outras potencialidades que os textos possam oferecer aos alunos.

Englobar diversos gêneros é importante para a estrutura didática do livro, mas continuar cometendo erros em relação à fragmentação dos textos dificulta uma compreensão global do conteúdo, pois não fornece um contexto adequado para entender completamente o assunto. Isso também pode limitar a capacidade dos alunos de fazer conexões entre diferentes partes dos textos e de aplicar o conhecimento de forma significativa.

As adaptações são outro fator que acaba por perder importantes partes da história original. Ao simplificar ou modificar a história para torná-la mais adequada para um público mais jovem ou para atender a certos objetivos educacionais, corre-se o risco de distorcer o significado original da obra ou de reduzir sua complexidade.

Como explana Soares, M. (2011):

“Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de -literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes”. (Soares, M., 2011, p. 22).

Trocar de suporte é outra inadequação, conforme Soares, M. (2011), quando o texto é retirado de sua fonte original (a obra literária) e colocado em um livro didático. O livro destinado à literatura infantil possui vários elementos além do texto, como ilustrações que interagem com o conteúdo, layout específico do gênero, formas individuais de leitura, entre outros. Esses componentes não são levados em consideração ao transferir o texto de um suporte para outro.

Outro fator que nos chama atenção é a questão do trabalho com poemas, geralmente focado na estrutura física, como quantidade de estrofes, número de versos, significado das palavras e rimas.

4.3 Resultados das análises

As estratégias editoriais estão evidentes nas apresentações das coleções, pois o uso de cores vibrantes e imagens de crianças brincando e brinquedos é um meio de chamar a atenção dos alunos. Isso torna os materiais mais atrativos e interessantes para eles, indicando que a coleção adota uma abordagem mais lúdica e interativa no ensino, com a intenção de transmitir que a aprendizagem pode ser divertida e envolvente, não apenas uma atividade séria e maçante. Essa estratégia geralmente tem o objetivo de criar uma conexão emocional com os alunos e tornar o material mais atraente.

Neste contexto, é possível notar que os livros didáticos de ambas as coleções adotam um discurso que visa não apenas satisfazer os alunos, mas também, e principalmente, seguir as diretrizes das políticas governamentais. Isso ocorre porque é fundamental que esses materiais sejam bem aceitos pelas escolas e tragam lucro para as editoras. Além disso, apresentar na capa MEC, FAE e PNLD, como é o caso da coleção *Brincando com as Palavras* de 1985, e BNCC na coleção de 2018, é uma forma de agregar valor e reconhecimento no mercado editorial do Brasil, tornando-se uma marca de destaque. Dessa forma, a Editora do Brasil S.A pode lançar novas coleções usando o mesmo nome, porém com uma abordagem diferente, mais voltada para o contexto da escola pública, como aconteceu com essa coleção que vem circulando pelo contexto escolar desde 1978 até os dias atuais, com o mesmo nome, *Brincando com as Palavras*.

Ao analisar os exemplares da coleção de 1985, na vigência da Lei nº 5.692 de 1971, o objetivo da Língua Portuguesa foi enfatizar a identidade cultural do Brasil, promovendo o entendimento e valorização da nossa trajetória histórica, da nossa produção literária, da civilização que estamos formando e de nossos valores mais característicos. Nossa análise afirma

que esses objetivos não foram agregados nos livros didáticos analisados pertencentes a essa vigência, pois o que podemos destacar são dois textos que tratam da violência contra os povos indígenas e o preconceito contra o indivíduo afrodescendente.

A avaliação dos materiais da coleção de 1985 revela a ausência de um planejamento que leve em conta os propósitos das atividades de leitura no início do ensino fundamental, prejudicando a abordagem gradual e organizada de diversos gêneros textuais. No que diz respeito ao conteúdo, os principais focos são a infância e o mundo dos animais, com uma quantidade significativa de fábulas e contos populares. Raramente outros assuntos são abordados pelos textos. Parece não ter havido um planejamento para a seleção dos textos de acordo com o conteúdo, não sendo identificados critérios para a escolha e distribuição dos temas importantes ao longo de cada livro e da coleção como um todo.

Uma forma de falta de consideração é a negligência clara em relação às fontes bibliográficas. Muitas vezes, o texto é retirado sem a devida citação da origem, ou a citação é feita de forma insuficiente, e em diversos casos a autoria do texto sequer é mencionada. Além disso, a forma como as referências bibliográficas são apresentadas não segue um padrão estabelecido: o nome do autor e da obra aparecem logo após o título em algumas situações, enquanto em outras no final do texto, ou então o autor é mencionado no início e a obra no final. Parece que o editor não dá a devida importância ao desenvolvimento de habilidades para utilizar e identificar normas e convenções bibliográficas, que é de suma importância para o leitor.

Existem preocupações em relação à qualidade dos textos, pois a maioria dos textos narrativos são considerados pseudo-textos. Isso quer dizer que são fragmentados, sem consistência e sem conexão. A escolha de trechos de obras maiores foi inadequada, resultando em partes sem contexto, com início no meio da história ou interrupções antes do desfecho.

O conservadorismo quanto aos métodos de estudo dos textos não tem evoluído ao longo do tempo, indicando certa resistência à inovação ou uma manutenção de práticas pedagógicas em ambas as coleções. A ideia de linguagem como um veículo de comunicação, deixando de lado o estudo da língua e focando no uso da linguagem, é nítida, o que não acontece na coleção *Brincando com as Palavras* na vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a).

Em relação à coleção *Brincando com as Palavras* de 2018, na vigência da BNCC, ocorreram mudanças significativas na abordagem dos textos. Observamos uma abordagem diferente em relação à tipologia textual, pois a coleção contempla contos, fábulas, histórias em quadrinhos, receitas, textos jornalísticos e informativos. Ou seja, textos que fazem parte do cotidiano do aluno, voltados à comunicação, são mencionados na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a), mas são apresentados na coleção de 2018.

A atribuição do autor e da fonte dos textos de leitura nos exemplares da coleção de 2018 é vista com mais respeito aos direitos autorais, valorizando o trabalho do autor e sendo transparente para os leitores sobre a origem do texto. Em relação aos assuntos, os textos contemplam diversos temas, não focando apenas nas questões relacionadas ao mundo infantil, oferecendo uma ampla gama de conhecimentos aos alunos. Isso promove uma educação mais completa e abrangente, despertando o interesse por diferentes áreas do conhecimento e incentivando uma abordagem interdisciplinar. Porém, apesar de a coleção abranger uma diversidade de assuntos para ampliar os conhecimentos dos alunos, não segue um padrão para selecionar as temáticas e autores tratados na coleção de 2018.

Outro fator que podemos destacar na análise é a interpretação de imagens, que ocorre com frequência nas atividades de leitura. É nítido que a BNCC reconhece a importância de preparar os alunos para interpretar e produzir não apenas textos escritos, mas também textos visuais. Isso reflete a necessidade de alfabetização visual em um mundo onde as imagens são onipresentes nas mídias digitais. As imagens são vistas como um método auxiliar na compreensão das informações escritas e digitais.

A coleção *Brincando com as Palavras*, tanto na vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) quanto na BNCC (Brasil, 2017), exploram o gênero poema da mesma forma, principalmente do ponto de vista de sua estrutura e características formais. Ambas enfatizam a compreensão dos elementos específicos que compõem um poema, como rimas, estrofes e versos.

No cenário da leitura presente nos dois documentos, é coerente destacar que a BNCC engloba uma variedade mais ampla de gêneros textuais em comparação com a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a). A BNCC propõe uma diversidade de textos que excedem o ambiente escolar, ao contrário da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a), que apresentava uma visão mais restrita em relação aos textos. Percebe-se que esta legislação aborda os textos de forma técnica, com a função prática de realizar as atividades, enquanto a BNCC adota uma abordagem mais abrangente, sem deixar de lado o objetivo geral do livro didático, que é transmitir conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos construir e compreender alguns sentidos nas estratégias editoriais e pedagógicas desses objetos culturais, os livros didáticos, especialmente nas atividades de leitura em dois momentos históricos de grandes mudanças no sistema educacional. Especificamente, buscamos entender as atividades de leitura nos livros da primeira e quarta séries da coleção *Brincando com as Palavras* de 1985 e nos exemplares do segundo e quinto anos da edição de 2018, reformulada para atender às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017).

A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) introduziu mudanças no currículo escolar, incluindo a profissionalização do ensino e a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Moral, visando a valorização da identidade nacional e cultural. No entanto, a eficácia dessas medidas foi limitada pelo contexto político do regime militar, marcado pela censura, repressão e controle. Outro obstáculo foi a falta de infraestrutura e a insuficiente formação dos professores para lidar com os novos conteúdos e abordagens pedagógicas. A diversidade cultural do Brasil não foi contemplada, e a pluralidade étnica e regional do país foi subestimada.

Nesse contexto, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) não alcançou plenamente seus objetivos educacionais, transformando o ensino em algo pragmático e utilitário. O estudo foi direcionado para a estrutura das frases, negligenciando a importância do texto, da leitura, da produção e da interação linguística. O conhecimento metalinguístico foi priorizado em detrimento do conhecimento linguístico, possivelmente devido à crença de que o aluno, como falante nativo, já dominava satisfatoriamente a modalidade oral, o que nem sempre era verdade.

Geralmente, o aluno chega à escola trazendo a bagagem linguística da comunidade de onde vem, um dialeto limitado a determinado grupo social. O ensino da língua materna na escola tem como objetivo ir além da comunicação com os colegas. A escola busca desenvolver a competência comunicativa do estudante, capacitando-o a se expressar verbalmente em diferentes situações de comunicação, seja como falante ou ouvinte. No entanto, a coleção elaborada na vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) não oferecia oportunidade para o aluno se desenvolver na comunicação. Conforme Soares, M. (2012, p. 154), “Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários,” sem ênfase crescente na compreensão de diferentes tipos de textos, como revistas, jornais, histórias em quadrinhos, publicidade e humor. A promessa de uma revolução no ensino da língua, buscando tornar a aprendizagem mais dinâmica, participativa e contextualizada, foi deixada de lado, apostando-se mais nos textos do cotidiano da sociedade.

Em contrapartida, a coleção *Brincando com as Palavras* de 2018, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), promove o contato frequente e diversificado com diferentes tipos de textos, como contos, fábulas, poemas, histórias em quadrinhos, notícias, entre outros, familiarizando os alunos com diferentes formas de linguagem e estilos de escrita. Essa diversidade desempenha um papel fundamental na discussão sobre a adequada interpretação dos textos. No entanto, a variedade de textos e de escritores, embora indispensável, não é suficiente para uma educação significativa em relação à leitura. É necessário, diante disso, um trabalho didático que explore com mais afinco as dimensões que compõem um texto, transformando a leitura em uma ferramenta funcional para realizar as atividades e se apropriar de determinados conhecimentos, proporcionando aos alunos a capacidade de fazer inferências, analisar criticamente e aplicar o conhecimento em novos contextos.

As questões de estudo do texto, no entanto, frequentemente promovem uma aprendizagem superficial e passiva, com perguntas tão diretas que não exigem que os alunos apliquem raciocínio crítico ou façam conexões entre diferentes partes do texto, resultando em uma compreensão limitada. Isso não desafia o aluno a pensar e resolver problemas por conta própria, focando-se na simples identificação e cópia de partes específicas do texto.

É importante destacar que, embora haja um sistema cronometrado e conteúdos priorizados, não podemos negligenciar as questões disciplinares em favor das atividades de leitura. Ambas devem ser tratadas de forma equilibrada, a fim de desenvolver uma metodologia adequada.

Ao longo da pesquisa, percebe-se que, nos dois momentos históricos analisados – durante a vigência da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971a) e da BNCC (Brasil, 2017) –, há boas intenções nos projetos político-pedagógicos. No entanto, essas intenções frequentemente enfrentam vários obstáculos para serem plenamente implementadas, como o conservadorismo, o custo, a aceitação acadêmica e o espaço limitado no livro didático e no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 266 p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gphellb/producao-cientifica/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- AZEVEDO, Juliana Menegussi de. O ensino fundamental de nove anos e a renovação de propostas na educação infantil. **Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 35-52, out./jan. 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110646.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41422>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Márcia Cabral da. Cultura escrita na escola primária: a circulação de livros didáticos para ensino de leitura (1928-1961). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 373-403, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40777>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BIFF, Vanessa Levati; MENTI, Magali de Moraes. Direito à leitura no Brasil. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 446-471, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 239 p.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Momentos do livro didático brasileiro**. [S.l.: s.n.]. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Revista em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5F3qZ8T4ttSXqkqC9bYyPLb/?format=pdf&lang=PT>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 set. 2011. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983.** Diário Oficial da União, Seção 1, 12 mai. 1983, p. 7891. Coleção de Leis do Brasil, 1983, p. 86, v. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88295-10-maio-1983-438189-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Diário Oficial da União, Seção 1, 27 dez. 1937, p. 25586. Coleção de Leis do Brasil, 1937, p. 422, v. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** relatório do programa. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC., 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 1985:** letramento e alfabetização/língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1985. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971.** Núcleo-Comum para os currículos de ensino do 1º e 2º grau. Documento nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BULOTAS, Michelle Caroline. **O ensino de Língua Portuguesa e a Lei nº 5.692/71:** mudanças e permanências na coleção didática “Estudo dirigido de Português” (1971-1974). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2011000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2023.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo:** caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/Leitura%20processo-form.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CHOPPIN, A. Los manuales escolares de ayer a hoy: ejemplo de Francia. **História de la Educación**, Salamanca, n. 19, p. 13-37, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/hedu202140>. Acesso em: 10 set. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teorias, análises, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário.** 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. O que é texto? São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FABRE, Almeida Richaslei; RECLA, Adriana. **Práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. Disponível em: http://www.faacz.com.br/portal/conteudo/iniciacao_cientifica/programa_de_iniciacao_cientifica/2015/anais/praticas_de_leitura_nos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 45, jan./abr. 2015, p. 85-102. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZDpXTVC9hJ75rydNNfW6vkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estética, literatura, pintura, música e cinema (v. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FREIRE, Verônica Emília Campos. **A eficácia de imagem em livros didáticos infantis de língua portuguesa**: parâmetros e recomendações para seu uso. 2008. 105 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3165>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**: identidades e especificidades do ensino de língua. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 73-113. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7572315/mod_resource/content/1/GERALDI Identidades%20e%20especificidades%20do%20ensino%20de](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7572315/mod_resource/content/1/GERALDI_Identidades%20e%20especificidades%20do%20ensino%20de). Acesso em: 2 nov. 2023.

GRANATO, Jacira Gonçalves Fernandes; MELLO, Ediméia Maria Ribeiro de. Contextualização histórica da língua portuguesa no Brasil e o surgimento de três concepções de linguagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 6101-6119, jan. 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/56942>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GRANTHAM, Marileide R. O papel da moral no discurso fabular. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. Pelotas: **Educat**, 1999. p. 228. Disponível em: https://ffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

KLEIMAM, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999. v. 58.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LOBÔ, Danilo. O inter-relacionamento entre textos e ilustrações nos livros de literatura infanto-juvenil. **Revista Itinerário**, Araraquara, n. 14, p. 81-90, 1999. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3385>. Acesso em: 10 out. 2023.

LORENZONI, Ionice. Portal do Ministério da Educação. **Lei que exige criação de bibliotecas atinge maior parte das escolas**. [S.l.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15499-lei>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENDES, Maria Gonçalves. A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil. *In*: ENCONTRO DE CRÍTICA TEXTUAL, 1., 1986, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EDUSP, 1986. p. 163-174.

MENEGASSI, Renildo José. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

MENEGASSI, Renildo José; FUZA, Adriana de Fátima. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 315-336, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação com o livro didático: questões sobre fontes, temas e métodos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 877-903, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2266>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

NASCIMENTO, Alice Carvalho. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER**. 2024. Disponível em: <https://projetoinecentivoaleitura.com.br/2024/02/09/programa-nacional-de-inecentivo-a-leitura-proler/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PAIXÃO, Fernando. **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995. Edição comemorativa dos 30 anos da Editora Ática.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 132 p.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRETTO, Néelson de Luca. **Joanita de tal**. São Paulo: Veja, n. 795, p. 68-69, nov. 1983.

PSZCZOL, Eliane. Proler - à guisa de um primeiro balanço. **Revista Com Ciência**, Campinas, n. 113, pp. 0-0. 2008. Disponível em:
<http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n113/a11n113.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROCHA, Cybelle Croce. O autor e o texto segundo Stanley Fish e Michel Foucault. **Revista Processando o Saber**, n. 2, 2010. Disponível em:
<https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/110/100>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROCHA, Santos Eduardo; OLIVEIRA, Andrade Dalgiza. Análise das políticas públicas para bibliotecas públicas no Brasil. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 263-277, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1637>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SILVA, Cláudia da; ALVES, Patrícia do Valle. Desempenho em vocabulário de escolares com e sem dificuldades na alfabetização. **Revista CEFAC**, [S.l.], v. 23, n. 3, e12020, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/TQJjy76K3CD9FCWRgd7XrqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/jknBnxwJBZDTH8wLwzK9N9h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 155-177.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUSA, Viviane. A importância da prática da leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental tendo como estratégia pedagógica o gênero literário. **Revista Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 15, n. 22, p. 35-52, 2016. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/623/45>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VIEIRA, Fernanda Noguez; PERES, Eliane. A permanência dos “pseudotextos” em cadernos escolares de crianças em fase de alfabetização. *In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 2012, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2012. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2012/anais/pdf/CH/CH_01410.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189/2854>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FONTES

EDITORA DO BRASIL. *Brincando com as Palavras*. 2º ano: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

EDITORA DO BRASIL. *Brincando com as Palavras*. 5º ano: ensino fundamental. 4.ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

SOUZA, Joanita. *Brincando com as Palavras: comunicação e expressão: 1ª série, 1º grau*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

SOUZA, Joanita. *Brincando com as Palavras: comunicação e expressão: 4ª série, 1º grau*. São Paulo: Editora do Brasil, 1985.

ANEXOS

Quadro 1 – Relação entre o local de busca, a localização institucional das produções, os autores e os anos das publicações através do descritor, “Língua Portuguesa” AND “textos leitura” AND “livro didático”

| Nº | Autor | Ano | Título | Instituição | Tipo | Local |
|----|----------------------------|------|--|-------------|-------------|---------------|
| 1º | Michelle Caroline Bulotas | 2017 | O ensino de língua portuguesa e a lei 5.692/71: mudanças e permanências na coleção didática “estudo dirigido de português” (1971-1974) | UFPR | Dissertação | CAPES BDTD |
| 2º | Juliana Cemin | 2002 | Gêneros do discurso na produção textual escrita nos livros didáticos de língua portuguesa | UFSC | Dissertação | CAPES BDTD |
| 3º | Meirielle Tainara de Souza | 2017 | Alfabetização na escola de educação básica pública: aspectos do ensino e da aprendizagem para a formação de leitores | UFSC | Dissertação | CAPES BDTD |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa bibliográfica feita no portal do banco de dados da CAPES. (2022)

Quadro 2 – Relação entre o local de busca, a localização institucional das produções, os autores e os anos das publicações através do descritor “Comunicação e expressão” OR “livro didático”

| nº | Autor | Ano | Título | Instituição | Tipo | Local |
|----|---|------|---|-------------|--------|-----------------|
| 1º | Renata Junqueira de Souza; Elianeth Dias Kanthack Hernandes | 2019 | Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão | UNESP | Artigo | CAPES SCIELO |
| 2º | Cancionila Janzkovski Cardoso | 2013 | Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985) | UFMG | Artigo | CAPES SCIELO |
| 3º | Ivete Aparecida da Silva Ota | 2009 | O livro didático de língua portuguesa no Brasil | UFPR | Artigo | CAPES SCIELO |
| 4º | Carlota Boto | 2004 | Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático | USP | Artigo | CAPES SCIELO |
| 5º | Maria do Socorro Alencar Nunes-MacedoEduardo Fleury MortimerJudith Green | 2003 | A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo | | Artigo | CAPES SCIELO |
| 6º | Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira* Rosa Fátima de Souza | 2000 | As faces do livro de leitura | | Artigo | CAPES SCIELO |
| 7º | Celia Abicalil Belmiro** | 2000 | A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português | | Artigo | CAPES SCIELO |
| 8º | Solange Torres Bittencourt | 2015 | Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade | | Artigo | CAPES SCIELO |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa bibliográfica feita no portal do banco de dados da CAPES (2022)

Quadro 3 – Relação entre o local de busca, a localização institucional das produções, os autores e os anos das publicações através do descritor “Comunicação e expressão” AND “texto de leitura” AND “livro didático”

| Nº | Autor | Ano | Título | Instituição | Tipo | Local |
|-----------|---------------------------------|------------|--|--------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1º | Antenor Machado da Silva Soares | 2017 | Os impactos do uso do livro didático nas práticas de ensino de leitura em uma escola pública de João Pessoa | UFP | Trabalho de Conclusão de Curso | CAPES GOOGLE AC |
| 2º | Fabiana Júlia de Araújo Tenório | 2013 | Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa | UFP | Dissertação | CAPES GOOGLE AC |
| 3º | Patrícia Aparecida do Amparo | 2017 | Práticas de leitura na escola hoje: representações em conflito | USP | Tese | CAPES GOOGLE AC |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados coletados na pesquisa bibliográfica feita no portal do banco de dados da CAPES (2022)