



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ERICLES SOUZA ALVES

**A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-
RACIAIS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

ERICLES SOUZA ALVES

**A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-
RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE-PB
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A474p Alves, Ericles Souza.

A produção do diário de leituras nos anos finais do ensino fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais [manuscrito] / Ericles Souza Alves. - 2024.

190 p.

Digitado. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024. "Orientação : Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves , Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Formação leitora. 2. Leitura. 3. Gêneros textuais/literários étnico-raciais. I. Título

21. ed. CDD 372.6

ERICLES SOUZA ALVES

A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-
RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Aprovada em: 27/08/2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)
PPGFP/UEPB



Prof. Dr. Marcelo Vieira da Nóbrega (Examinador Interno)
PPGFP/UEPB



Prof.^a Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinador Externo)
PPGPC/UFPE

Aos meus pais, exemplo, inspiração e incentivo. Eles que sempre me apoiaram e sonharam os meus sonhos.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom e grandioso Deus, minha gratidão, pela fé suficiente para enfrentar os obstáculos e superá-los, pela oportunidade de vivenciar um dos principais objetivos da minha vida.

À minha família, que, nos momentos difíceis ou nas alegrias compartilhadas, juntos entendemos o verdadeiro significado da palavra Família. Aos meus pais, Romildo e Maria Josefa; às minhas amadas irmãs, Ianara e Taynara. Aos meus incentivadores de fé: Rubens, Marcelo e Sara.

Aos professores inspiradores, a partir de suas grandes práticas educativas: Helenice, Márcia, Leila, Éricka Geyse, Tiago, Georgia, Patricia, Lucielma, Cleciana, Maria José, Maria, e tantos outros. Gratidão!

À professora e orientadora deste trabalho, Dra. Fabíola, pela dedicação, paciência e toda compreensão e ajuda. Sou grato por acreditar no meu trabalho e me oportunizar desenvolver este estudo. A sua luz resplandece e acalma a minha alma. A sua essência me ensina a ser um ser humano em evolução diária. Minha eterna gratidão!

Aos professores que fizeram parte da banca e atenciosamente trouxeram seus conhecimentos para serem compartilhados neste trabalho: Dr. Marcelo Nóbrega e Dra. Sandra Ataíde, muito obrigado!

Aos meus amigos maravilhosos, Érica, Franciele, Eduardo, Denice, Juliana, Ducileide, que sempre me apoiaram, incentivaram, foram parceiros e companheiros de trabalhos, conversas e discussões riquíssimas. Sou grato pela amizade e pelo carinho de cada um. Essa jornada não teria sido possível sem a parceria e a decência humana de vocês ao meu lado.

Em especial, obrigado, Érica Dantas, por TUDO que me fez e faz, você foi um porto seguro e de muito apoio. Gratidão!

Às duas redes municipais de ensino, de Santa Cruz do Capibaribe e de Panelas, ambas no estado de Pernambuco, nas quais tenho exercido o melhor de mim em prol da educação pública municipal.

A Cleber Tavares, que me ouviu, ajudou, impulsionou e acreditou na minha capacidade.

À Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, aos chefes, secretários, professores e funcionários.

À Escola Professora Donatila da Costa Lima, a todos aqueles que fazem parte desta instituição, em especial, à gestora e minha amiga pessoal, Ducileide, pela compreensão, apoio e ajuda em todo esse processo.

A Zilda, Maria Tavares, Fabrícia, Verônica, Lucineide Caetano, Suzy, Valdemir, Karoline, César, e aos que colaboraram com a minha pesquisa para o aprimoramento do ensino, em especial, aos alunos participantes desta pesquisa, razão pela qual busco melhorar minhas práticas e refletir sobre o profissional que sou.

Você tem que agir como se fosse possível transformar radicalmente o mundo. E você tem que fazer isso o tempo todo.

(Angela Davis, livro "Freedom is a Constant Struggle: Ferguson, Palestine, and the Foundations of a Movement")

RESUMO

Este estudo aborda para além da compreensão da importância e da proposição de estudos e pesquisas voltados para a ampliação da formação leitora do aluno, considerando-a como um instrumento formativo. A leitura deve ser vista não apenas como um fenômeno cognitivo, mas também como uma prática social, um espaço de encontros e diálogos. Sua dimensão no processo educativo vai além da decifração ou decodificação da escrita, pois envolve atribuir sentido ao que foi lido, permitindo ao leitor se reconhecer e se inserir na sociedade por meio dessa estreita relação com a linguagem. Partindo dessa premissa, a pesquisa buscou responder à problemática: como compreender e promover a formação leitora de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizando o diário de leituras, por meio do estudo dos gêneros textuais/literários étnico-raciais? O estudo *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais* consiste em uma proposta de intervenção didático-pedagógica. Seu objetivo geral foi compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, município do Estado de Pernambuco. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa-ação com pesquisa de intervenção pedagógica, visando produzir conhecimento educacional sobre o objeto em questão (Damiani, 2013). Para a análise dos dados, fizemos uso da combinação da análise temática (Minayo, 2004) e da análise de conversação (Marcuschi, 2000). O referencial teórico que embasa as discussões inclui autores como Bakhtin (2011), Koch (2022), Machado (2005), Marcuschi (2008), Vygotski (2007) e outros. Os avanços observados são significativos, refletindo uma maior apreciação pelos gêneros textuais/literários étnico-raciais. No entanto, a limitação do tamanho dos textos e a dificuldade em discorrer sobre a proposta nos Diários de Leitura dos estudantes merecem atenção e reflexão. Por fim, através dos resultados obtidos, acreditamos que esta pesquisa promoveu um envolvimento dos estudantes com a leitura, como um processo de interação e experiência, favorecendo um letramento voltado para a cidadania, a inclusão, a criticidade e a formação leitora integral.

Palavras-chave: formação leitora; diário de leituras; gêneros textuais/literários étnico-raciais.

ABSTRACT

This study goes beyond understanding the importance and proposition of studies and research aimed at expanding students' reading skills, considering it as a formative tool. Reading should be seen not only as a cognitive phenomenon but also as a social practice, a space for encounters and dialogues. Its role in the educational process goes beyond deciphering or decoding writing, as it involves attributing meaning to what has been read, allowing the reader to recognize themselves and integrate into society through this close relationship with language. Based on this premise, the research sought to answer the question: how to understand and promote the reading development of 9th-grade elementary school students using a reading journal through the study of ethnic-racial textual/literary genres? The study "The production of a reading journal in the final years of elementary school from ethnic-racial textual/literary genres" consists of a didactic-pedagogical intervention proposal. Its general objective was to understand how the approach to textual/literary genres in teaching reading can drive and promote the learning of students in the final years of elementary school. This research was conducted in a public school in the municipal education network of Santa Cruz do Capibaribe, a municipality in the state of Pernambuco. Methodologically, a qualitative approach was adopted, combining action research with pedagogical intervention research, aiming to produce educational knowledge about the object in question (Damiani, 2013). For data analysis, we used a combination of thematic analysis (Minayo, 2004) and conversation analysis (Marcuschi, 2000). The theoretical framework that underpins the discussions includes authors such as Bakhtin (2011), Koch (2022), Machado (2005), Marcuschi (2008), Vygotsky (2007), and others. The observed advances are significant, reflecting a greater appreciation for ethnic-racial textual/literary genres. However, the limitation of text length and the difficulty in discussing the proposal in the students' reading journals deserve attention and reflection. Finally, through the obtained results, we believe that this research promoted student engagement with reading as a process of interaction and experience, fostering literacy aimed at citizenship, inclusion, critical thinking, and comprehensive reading development.

Keywords: reading formation; reading diary; ethnic-racial textual/literary genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Percentual de estudantes	42
IMAGEM 2 – Meta 3 do Todos pela Educação	42
IMAGEM 3 - Localização da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima....	83
IMAGEM 4 - 1º Encontro: Minicurso – 05/03/2024.....	92
IMAGEM 5 - 1º Encontro: Minicurso – 05/03/2024.....	99
IMAGEM 6 - Registro fotográfico da oficina Literatura Contemporânea.....	100
IMAGEM 7 - Registro fotográfico da oficina de leitura.....	104
IMAGEM 8 - Registro fotográfico da oficina de leitura.....	107
IMAGEM 9 - Registro fotográfico da oficina de leitura.....	110
IMAGEM 10 - Registro fotográfico da enquete realizada via Whatsapp	114
IMAGEM 11 - Diário de leituras da Aluna B.....	116
IMAGEM 12 - Diário de leituras da Aluna C.....	119
IMAGEM 13 - Diário de leituras do Aluno D.....	121
IMAGEM 14- Diário de leituras das Alunas A, E e F	124
IMAGENS 15 - Registros fotográficos do momento de discussão com toda a turma....	130
IMAGEM 16 - Entrega dos certificados aos estudantes	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dissertações produzidas no período de 2018-2022 sobre a temática da formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental.....	19
QUADRO 2 - Recorte dos gêneros presentes no Exame Nacional do Ensino Médio, Caderno Azul	71
QUADRO 3 - Recorte dos gêneros textuais presentes no Exame Nacional do Ensino Médio no período de 2018-2022.....	74
QUADRO 4 - Perfil dos participantes da pesquisa	85

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
DL	Diário de Leituras
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	Linguística Textual
NSE	Nível socioeconômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO LEITORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2018-2022.....	18
2.1 Contextualização histórica e teórica da formação leitora.....	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1 As políticas educacionais acerca do estudo da leitura e do ato de ler	32
3.2 As perspectivas de língua: a enunciativo-discursiva, a dialógica e a histórico-cultural	44
3.3 A função do texto, o seu ensino e a inserção nas práticas escolares.....	50
3.3.1 A diferença entre gênero, tipo de texto e tipo de discurso.....	50
3.3.2 A concepção de leitura.....	59
3.4 A presença dos gêneros textuais/literários em provas do ENEM no período de 2018-2022	70
3.5 Compreendendo as relações étnico-raciais.....	76
3.6 Padlet: um mural formativo.....	79
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SEUS CONTEXTOS: O ENCONTRO DA TEORIA COM A PRÁTICA.....	82
4.1 A escola e os sujeitos participantes	82
4.2 Perspectiva metodológica.....	86
4.3 O desenvolvimento da proposta interventivo-pedagógica como metodologia	88
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	91
5.1 Construção e organização da primeira turma piloto para a proposta de intervenção didático-pedagógica	91
5.2 Minicurso Diário de Leituras	92
5.3 I Vivência de Leitura	99
5.4 II Vivência de Leitura	103
5.5 III Vivência de Leitura.....	106
5.6 IV Vivência de Leitura	109
5.7 Orientações didáticas para as produções dos Diários de Leituras.....	114

5.8 Socialização dos Diários de Leitura	115
5.9 Culminância da proposta interventivo-pedagógica.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A - FICHA DE PARTICIPAÇÃO.....	147
APÊNDICE B - SLIDES PARA A REALIZAÇÃO DO MINICURSO	148
APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA FINAL	151
APÊNDICE D - <i>PADLET</i>.....	152
VINI JR. FOI VÍTIMA DE RACISMO NA ESPANHA PELA 10ª VEZ	167
NÃO FOI A 1ª VEZ, NEM A 2ª VEZ E NEM A 3ª, O RACISMO É O NORMAL NA LA LIGA	170
VINI JR. SOFRE NOVO ATAQUE RACISTA EM JOGO DO REAL CONTRA SEVILLA: PUBLICADO EM 22 DE OUTUBRO DE 2023	172
SOBRE O RACISMO QUE VINICIUS JUNIOR SOFREU.....	174
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	175
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	179
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA	180
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	181
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO	184
ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS	186
ANEXO H - GÊNERO LITERÁRIO LITERATURA CONTEMPORÂNEA.....	187
ANEXO I - GÊNERO TEXTUAL CAMPANHA	188
ANEXO J - GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA	189
ANEXO K - GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM.....	190

1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor no ambiente educacional é um dos temas de ensino e aprendizagem que mais têm nos instigado, especialmente como professor de língua e literatura nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), em duas redes municipais de ensino localizadas no Agreste de Pernambuco, na região do Nordeste brasileiro, sendo uma delas no município de Santa Cruz do Capibaribe e a outra na cidade de Panelas. Tomando como base a minha experiência de ensino, com um foco especial no trato com os gêneros textuais/literários em contexto escolar, percebo de forma consistente que, à medida que avançamos para os anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com os textos passam a ser realizados de maneira restrita, isolada e com preocupação na realização de análises sintáticas, ou até mesmo com uma leitura superficial, sucinta e limitada, provocando assim uma suposta neutralidade da produção do saber veiculado no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários de cunho étnico-racial no ensino da leitura pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, a pesquisa teve como objetivos específicos: (i) Explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM no período de 2018 a 2022; (ii) Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL), com vistas a contribuir com uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar; (iv) Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada; e (v) Confeccionar um *padlet* (portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura e suas interpretações.

Este estudo justifica-se por compreendermos que o desenvolvimento de leitores se dá a partir da realização de práticas de leitura fundamentadas numa perspectiva sociointeracionista e discursiva (Gonçalves; Ferreira, 2019). Conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1997, p. 58), a leitura é uma atividade motivante e desafiadora. Quando desenvolvida, proporciona autonomia e independência ao leitor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1997) também destacam que a formação de

leitores requer a criação de condições favoráveis para a prática da leitura, promovendo o desenvolvimento e o gosto pela atividade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota, para a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), a perspectiva de que as atividades humanas se desenrolam dentro das práticas sociais, mediadas por diversas linguagens, incluindo a verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), a corporal, a visual, a sonora e, contemporaneamente, a digital (Brasil, 2018). Nesse contexto, enfatiza-se que os estudantes devem participar de diversas práticas de linguagem a fim de expandir seus conhecimentos sobre os diferentes modos de funcionamento dessas linguagens. Isso contribuirá para ampliar o repertório de leitura dos estudantes e fortalecer sua capacidade de atuação na vida social.

Sobre isso, a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022 (LDB- Lei de Diretrizes e Bases), estabelece como requisitos essenciais para o cumprimento dos objetivos, mencionados no início do seu art. 22, a alfabetização completa e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Essa legislação tem como propósito aprimorar o ensino da leitura nas instituições de ensino, com um foco particular na educação básica. Entretanto, segundo os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2020, constata-se que houve uma queda no índice da população leitora, de 56% para 52%, em relação a 2015, e uma pequena diminuição quanto à média de livros lidos por ano, de 4,96% para 4,95%.

Ainda no contexto do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2020), que avalia jovens com idades entre 15 e 16 anos em 77 nações, aproximadamente metade dos estudantes brasileiros demonstra resultados no nível 1 em leitura, de acordo com uma escala que varia de 1 a 5. A capacidade média de compreensão dos brasileiros jovens se limita, principalmente, a interpretações literais; e frequentemente se restringe a sentenças curtas. A falta de prática de leitura resulta em dificuldades em lidar com conceitos abstratos, afetando inclusive o desempenho nas outras matérias do currículo escolar, bem como refletindo diretamente nos exames oficiais, pois, em uma sociedade letrada, a leitura é uma das expressões de linguagem por excelência, que promove a autonomia e a construção da cidadania.

Por isso, a partir dessas inquietações, me questionei: o que é ensinado nas atividades de leitura? Como esta é compreendida no ambiente escolar? Como podemos estudá-la sem torná-la inacessível, configurada como uma atividade, um espaço de fruição ou como um texto destinado exclusivamente a compreender estruturas linguísticas que o compõem? Quais abordagens metodológicas são mais adequadas para explorar a composição, a estrutura e os estilos presentes na materialidade dos gêneros textuais/ literários? Como promover a formação

leitora de estudantes do 9º ano do EF, utilizando o diário de leituras, por meio de gêneros textuais/literários na temática étnico-racial?

Nesse contexto, é fundamental analisarmos a função da leitura para a integração social e a formação dos estudantes como sujeitos, assim, cabe à escola e ao professor o papel crucial de introduzir práticas leitoras de forma dialógica, no intuito de incorporar o estudo com os gêneros textuais/literários como práticas sócio-históricas porque esses gêneros estão situados e integrados funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Considera-se ainda que o estudante dos anos finais, em breve, ingressará no Ensino Médio e estará munido de experiências relevantes para diversas situações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado com o propósito de avaliar a qualidade da educação do ensino brasileiro no que diz respeito aos anos da educação básica.

Diante disso, a escolha do local da pesquisa – a Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, localizada na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco –, justifica-se por conta da minha atuação profissional nesta instituição de ensino e pela necessidade premente tanto no âmbito escolar quanto em nossa própria prática docente, de investigar a abordagem dos gêneros textuais/literários étnico-raciais nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Em conformidade, esta investigação elaborou uma proposta interventiva que, através da exploração de gêneros textuais/literários étnico-raciais, possa contribuir para a formação de leitores que lidam com a língua em situações reais, considerando seu uso nos mais variados contextos comunicativos.

Para fundamentar a pesquisa, assumimos uma perspectiva interdisciplinar, recorrendo aos estudos de Bakhtin (2011) e Vygotski¹ (2007), por entendermos a importância da linguagem como uma ferramenta essencial para a construção do pensamento e do significado; de Marcuschi (2008) e Koch (2022), quando pontuam acerca da interação entre autor e leitor através do texto; de Freire (2011-2015), já que este entende a leitura como um processo ativo e reflexivo, que envolve compreensão, análise, interpretação e ação transformadora; de Machado (2005), ao propor o diário de leituras como um recurso motivador para a prática da escrita, com o objetivo de aprofundar a compreensão do gênero e enfatizar o engajamento reflexivo do estudante; entre outros. Além disso, integramos os aspectos metodológicos, utilizando Gil (2008), Minayo (2004) e Severino (2007), com destaque para Damiani (2013), por tratar acerca

¹ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras –, a forma usual neste trabalho será Vygotski.

da composição da pesquisa-ação e da pesquisa interventiva pedagógica, evidenciando as similaridades e as diferenças entre essas duas abordagens metodológicas.

Nesse contexto, a estrutura deste estudo está organizada em quatro partes, cada uma correspondendo a um ponto crucial relacionado à pesquisa. Inicialmente, a primeira seção aborda um recorte dos estudos já desenvolvidos acerca da formação leitora em programas de pós-graduação profissional, com detalhamento do período de 2018 a 2022, sob o olhar do conhecimento teórico, analisando os pressupostos utilizados, a fim de verificar, de maneira crítica, as aproximações e os distanciamentos com o nosso estudo.

A segunda seção discute a concepção e a posição do texto no contexto educacional brasileiro, e se divide em cinco subseções: as concepções de língua e linguagem, por compreendermos a sua relevância como uma ferramenta essencial para a construção do pensamento e do significado, relacionando as políticas educacionais que garantem o direito de aprendizagem; a função do texto e o seu ensino; a inserção dos gêneros textuais/literários nas práticas escolares, culminando com a discussão sobre formação leitora; e uma análise das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, no intervalo de tempo de 2018 a 2022, segmentando o levantamento dos gêneros textuais/literários cobrados no Exame.

A terceira seção detalha sobre a abordagem metodológica adotada, destacando o cenário de pesquisa, o corpus estudado e o plano de trabalho desenvolvido.

Já na quarta seção discuto o uso do gênero diário de leituras, à luz do que propõe Machado (2005), como o nosso produto educacional, por entendermos que os estudantes, ao fazerem o uso desse gênero, passam a ter a chance de expressar suas ideias de forma aberta e de compartilhar suas percepções diante das leituras realizadas.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento dos estudantes do 9º ano dos anos finais do EF na sua capacidade de compreender, inferir, referenciar e atribuir significados, permitindo-lhes construir e ampliar suas experiências de leitura, o que proporciona encontros dialógicos entre os alunos e o texto, despertando-lhes o prazer pela leitura, já que essa interação com a linguagem e seus diversos usos torna a língua dinâmica e significativa.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO LEITORA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DE 2018-2022

Esta seção examina a evolução da formação leitora nos programas de pós-graduação profissional no Brasil entre 2018 e 2022. Para isso, consideraremos os últimos cinco anos de produção, entretanto, não foram encontrados estudos referentes à temática de nosso estudo no ano de 2022. A partir disso, o nosso foco é entender como as práticas de leitura têm sido estudadas até o presente momento. Para isso, (i) observamos os conceitos e as abordagens teóricas sobre formação leitora adotadas; (ii) verificamos as descrições das práticas pedagógicas e iniciativas implementadas nestes estudos; e (iii) discutimos esses resultados observados, tendo um olhar descritivo para a aproximação ou o distanciamento com a nossa pesquisa. O objetivo é oferecer uma visão clara da evolução da formação leitora e contribuir para o estudo de novas estratégias pedagógicas voltadas para essa temática.

2.1 Contextualização histórica e teórica da formação leitora

Para conduzir a pesquisa, consultamos o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apuramos que há uma série de produções ao inserirmos o termo descrito: formação de leitores, obtendo um resultado de 1.420.354 publicações, porém notamos que nem todas se enquadram na ideia, visto que estamos direcionando o trabalho para os anos finais do Ensino Fundamental, assim como o Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba

Partindo dessa concepção, refinando aos mestrados profissionais, obtivemos um apuramento de 100.128 trabalhos. Quando acentuado para o ano de 2019 e a grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes, coletamos 656 resultados. Dando continuidade a esse refinamento, inserimos a área de conhecimento Língua Portuguesa, a área Avaliação Linguística e Literatura, a área de concentração Linguagens e Letramentos e o programa Letras e Educação, o que resultou em 556 resultados. Refinando ainda os resultados, variamos entre os anos de 2018 e 2022, delimitando os critérios: últimos cinco anos de publicações, relação com a temática proposta, direcionamento ao público de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e o alinhamento a uma metodologia de intervenção didático-pedagógica.

Ao realizar o levantamento, a análise e a apreciação dos estudos já executados sobre leitura literária e formação de leitores, identificaram-se diversos trabalhos em que o lócus da pesquisa compreende essa temática. Assim, fazendo uma adequação às áreas e aos programas de pós-graduação voltados especificamente para a aplicabilidade em sala de aula, obtivemos um resultado expressivo de trabalhos, entretanto, selecionamos apenas 18 dissertações, as quais possuem maior aderência à temática e ao objeto desta pesquisa: leitura; formação do leitor; gênero textual/literário.

Quadro 1 - Dissertações produzidas no período de 2018-2022 sobre a temática da formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	IES
2018	Santos	Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade do Pará (UFPA)
2018	Sousa	Formação de leitores: o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da constituição de Círculo de Leitura em Comunidade de Leitores	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade do Pará (UFPA)
2018	Silva	O texto literário na sala de aula: leitura de contos de produção de diários de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental.	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade de Pernambuco (UPE)
2018	Mota	A leitura dos contos de Marina Colasanti com base no letramento literário, na estética da recepção e na contribuição do imaginário social na formação do leitor crítico do 8º ano do Ensino Fundamental	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade de Pernambuco (UPE)
2019	Silva	Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade do Pará (UFPA)
2019	Santos	O texto literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores no Ensino Fundamental	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2019	Vilela	O conto fantástico na formação do leitor	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
2019	Paula	A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

2019	Santana	O papel do professor na mediação da leitura: uma proposta na formação de leitores mais críticos no ambiente escolar	Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
2019	Rosa	A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba – MG	Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
2019	Sene	O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do Ensino Fundamental	Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UEPN)
2019	Silva	O Projeto Sala de Leitura e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém - Pará	Programa de Educação	Universidade Federal do Pará (UFPA)
2020	Farias	Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
2020	Calvi	Leitura literária no Ensino Fundamental II: formação de leitores por meio do gênero conto	Programa Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré	Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
2020	Ferreira	A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II	Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2020	Silva	A formação do leitor literário: entre estratégias e táticas	Programa em Educação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
2020	Melo	Vivências de formação leitora com alunos do 9º ano na Escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista – PB	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGPFP)	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
2021	Silva	Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Fonte: Alves (2023)

O trabalho de Santos (2018) pretendeu colocar em foco a questão da leitura de textos literários nas escolas de Ensino Fundamental e propor um conjunto de atividades centradas na leitura dos contos amazônicos de Inglês de Souza, numa perspectiva interacionista, tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal na Escola de

Ensino Fundamental Celina Del Tetto, criada em 1973 e localizada na Estrada do Icuí Guajará, nº 1223, bairro do Icuí Guajará, Ananindeua, Pará.

Como metodologia do trabalho, a autora realizou entrevistas com professores e discentes do 9º ano da escola alvo, a fim de diagnosticar como a leitura de literatura é encarada e vem ocorrendo na escola. Com base no marco teórico utilizado por ela e no diagnóstico, procedeu-se ao projeto de leitura, incluindo etapa de motivação, leitura de três contos da coletânea de Souza – “Voluntário”, “Acauã” e “O rebelde” – e socialização, através de debates e produção escrita de narrativas curtas, com vistas à divulgação para a comunidade escolar.

Ao final do trabalho, foi possível concluir que a leitura literária, quando mediada adequadamente na escola, constitui importante instrumento de formação e engajamento, pois permite ao estudante imaginar, expressar-se, dialogar com o texto, percebendo como a materialidade do texto literário inscreve-se na sua vida no aspecto tanto coletivo quanto individual.

Já a dissertação de mestrado de Sousa (2018) teve como objetivo identificar de que forma a referida prática possibilita a formação de leitores literários inseridos em uma comunidade leitora, na qual a escolha, a leitura, a discussão e a análise do texto literário desenvolvem-se sob a mediação do professor, a partir da socialização de impressões, percepções, conexões com outros textos e com a vida. A autora compreende a leitura como prática cultural a ser internalizada e historicizada.

Os resultados das análises permitiram concluir que, apesar dos discursos que reforçam a rejeição de adolescentes pela literatura, os textos literários, dada a sua natureza ficcional e simbólica, são provocadores de uma experiência leitora prazerosa, reforçada quando compartilhada em uma comunidade leitora. Para finalizar o trabalho, ela ainda afirma que uma experiência leitora literária livre, partilhada coletivamente em Círculos de Leitura, embora não possa modificar a realidade social da comunidade, passa a provocar uma atitude de politização e sensibilização necessária à construção de ações de transformação coletiva.

Por sua vez, Silva (2018) realizou o seu trabalho de dissertação com o objetivo de analisar os diários de leitura produzidos pelos estudantes como resposta às leituras e interpretações dos contos discutidos por meio de oficinas. Trabalhou os contos: “Festa”, escrito pelo mineiro Wander Pirolí; “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector; “Uma vela para Dario”, do contista brasileiro Dalton Trevisan; e “Inácio da Diná”, que foi escrito pelo contista e também jornalista pernambucano Rafael Rocha Neto.

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação e, por meio de uma sequência expandida, trouxe em seus resultados os fechos das análises dos diários de leitura, os quais

demonstraram que é possível realizar um trabalho de leitura em sala de aula, de forma coerente com os estudos teóricos atuais sobre o tema, e que os estudantes são inteiramente competentes para ler e interpretar de acordo com seus conhecimentos e experiências. Conclui que a formação do leitor, assim como a concretização do letramento literário na escola, ocorre por meio de várias atividades, que têm como foco a leitura efetiva de tais textos.

Dando sequência ao resultado das buscas de dissertações produzidas em mestrados profissionais, Mota (2018) realizou a pesquisa com o objetivo geral de analisar o imaginário social do aluno na construção da formação do leitor crítico do texto literário, partindo da perspectiva do letramento literário, da estética da recepção e do imaginário social. A metodologia foi estabelecida sob a óptica da pesquisa qualitativa, uma vez que intencionava a integração teoria-prática, desenvolvendo uma atividade interventiva que deu margem a uma abordagem direcionada à pesquisa-ação, com o cuidado de produzir resultados práticos que pudessem atuar no cotidiano escolar, viabilizando a prática da leitura efetiva da obra literária. Com base no percurso utilizado, os resultados demonstraram que a leitura do texto literário deve ser inserida como prática cotidiana nas aulas de Língua Portuguesa, oportunizando o letramento literário com a valorização do conhecimento de mundo do discente para incentivar a leitura crítica que o texto literário oferece.

Outra dissertação encontrada foi a de Silva (2019), que pensava, com esse estudo, a possibilidade de tornar os estudantes envolvidos em cidadãos proficientes em leitura literária, isto é, leitores capazes de construir experiências, conhecimentos, conexões a partir da literatura e seu inerente processo de humanização, que corresponde ao reconhecimento da condição de ser humano, possibilitando, assim, sua educação literária.

Foi utilizado, em uma turma de 9º ano, um questionário com perguntas objetivas e subjetivas relacionadas a seus dados pessoais, formação e profissão de seus pais, bem como a respeito de suas práticas de leitura literária, para, a partir dessa amostragem, saber quem era esse público, qual tipo de contato já teria com a literatura e se, ao final da ação, os resultados desse ensino seriam positivos para a proficiência em leitura literária. Optou-se ainda por uma proposta de intervenção baseada na teoria da pesquisa-ação, na sequência básica e no trabalho com leitura desenvolvido por Luzia de Maria (2016). Foram utilizados como corpus os contos “Restos do Carnaval” e “Uma história de tanto amor”, da escritora Clarice Lispector; e os contos “Zeus ou a menina e os óculos”, “Era uma vez” e “Velas. Por quem?”, da escritora paraense Maria Lúcia Medeiros.

Após toda a vivência da pesquisa, compreende-se que as aulas foram pensadas de modo que o professor pudesse mediar as práticas de leitura e que o aluno da educação básica, antes,

durante e depois da leitura das obras literárias, tivesse seu lugar de fala preservado, não somente as ouvindo – em silêncio –, mas interagindo e experienciando a comunicação literária para um letramento para a cidadania.

Já Santos (2019) realizou o seu trabalho abordando o texto literário na formação do leitor na perspectiva da leitura subjetiva, especificamente no Ensino Fundamental II, caracterizado como uma pesquisa-ação aplicada com alunos do 9º ano de uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu. Realizaram-se oito encontros de leituras compartilhadas, nos quais os alunos eram motivados a fazer uma leitura implicada do texto e a aproveitar ao máximo a experiência literária que lhes era proposta.

Para tanto, utilizou-se do caderno de leituras, no qual os alunos registravam seus comentários e impressões acerca dos textos lidos. Além disso, os alunos fizeram uma autobiografia de leitor ao final das oficinas de leitura compartilhada. Um fator muito relevante para a realização dessa pesquisa foi a escolha do repertório de leitura. Inicialmente, a preferência da maioria dos alunos foram os gêneros terror e suspense, então optou-se por trabalhar com o livro de contos *Sete ossos e uma maldição*, de Rosa Amanda Strausz; e, posteriormente, com narrativas de autores clássicos, como Machado de Assis. O trabalho discute que os encontros de leitura compartilhada, os cadernos de leitura, assim como as autobiografias dos sujeitos leitores apontam que há alternativas para sairmos do marasmo em que se transformou o ensino de literatura no Brasil.

A dissertação de Vilela (2019) tem o objetivo geral de apresentar a necessidade de pesquisar acerca da eficácia dos contos fantásticos na formação de leitores. Sabendo o quanto a leitura precisa ser incentivada no ambiente escolar – devido aos vários alunos desmotivados que chegam ao 7º ano do Ensino Fundamental e com um conceito depreciativo de leitura –, procurou-se desenvolver um trabalho visando mudar essa realidade. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação.

Há a defesa de que, através do estudo do conto fantástico, acontece o despertar consistente não apenas de uma leitura sistemática, decodificadora, mas também o descobrimento do quanto é importante o letramento literário para descobertas instigantes na vida e na trajetória escolar dos estudantes que participam da investigação. Assim ela justifica a pesquisa com o conto fantástico em sala de aula, acreditando que, por ser uma narrativa curta e instigante do imaginário, ajuda a formar leitores mais bem preparados para a leitura de outros gêneros textuais e/ou literários.

Paula (2019) traz, em sua dissertação, o objetivo da pesquisa, que foi investigar em que medida um projeto de leitura literária favorece a formação de jovens leitores no que diz respeito

à compreensão de si mesmos e do mundo que os cerca. Metodologicamente, o projeto de ensino foi elaborado com base na teoria de Paul Ricœur, revista, adaptada e atualizada por Aguiar (2001), denominada Círculo Hermenêutico de Leitura.

A aplicação do projeto de ensino se deu por meio do desenvolvimento das cinco etapas previstas e descritas no projeto: o estímulo, a leitura, a reflexão sobre a leitura, a atividade criativa e a socialização. O projeto envolveu a leitura de dez obras literárias, com os alunos divididos em dez grupos. O conjunto de atividades permitiu o acesso a diferentes maneiras de interação com o texto, estimulando e despertando o interesse pela leitura literária. Além disso, possibilitou a aproximação dos alunos com o espaço da biblioteca e a percepção de uma mudança significativa na postura dos alunos quanto à leitura. Já na conclusão do trabalho, é possível verificar que as teorias ancoradas no trabalho colaboram para a formação de jovens leitores, uma vez que oferecem diferentes possibilidades de trabalho com o texto e o transformam em algo mais próximo, uma experiência de troca e de aprendizado. São momentos em que o leitor reconhece a si mesmo e ao mundo, conhece o outro e se faz conhecer.

Já Santana (2019), em sua dissertação, apresenta como objetivo geral a necessidade de ampliar os estudos sobre o papel do professor no desenvolvimento de estratégias mediadoras para facilitar a compreensão leitora dos educandos; e salienta a importância do ambiente escolar, como espaço de saberes, para a formação de leitores mais críticos, tendo em vista que a leitura é uma habilidade valorizada dentro e fora da escola.

Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção pedagógica, subsidiada em uma proposta didática que tem como mote estratégias mediadoras para o desenvolvimento de leituras significativas, com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem. É ainda uma pesquisa bibliográfica de modo analítico e descritivo. Toda a proposta da pesquisa defende o quanto a intervenção desenhada pode contribuir para a reflexão em torno de uma formação leitora crítica, que favoreça o exercício pleno da cidadania.

Rosa (2019), em seu estudo, objetiva desenvolver e formar uma comunidade leitora em uma turma de 6º ano de uma escola pública de Uberaba, Minas Gerais, o que foi definido a partir de uma necessidade. Sua metodologia é de natureza quantiqualitativa e sistematiza-se na abordagem do texto literário com atividades variadas sobre o livro *A ilha perdida*, de Maria José Dupré (2021).

Os resultados do trabalho delimitam os passos bem delineados, esclarecendo que estes contribuíram para despertar no aluno o gosto pela leitura e subsidiaram o professor de estratégias para abordar o texto literário com eficácia. Por fim, em um cenário com tantos avanços e inovações tecnológicas que transformaram alguns comportamentos, é impossível não

reconhecer que a leitura exerce um papel de grande valor. Por meio dela, pode-se aguçar o senso crítico, impulsionar o aprendizado, fomentar a busca de liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo, entre outras coisas.

Sene (2019), por sua vez, fundamenta-se no objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em prol do aprimoramento das práticas discursivas da leitura e da produção de texto. Possui uma metodologia de caráter qualitativo e de pesquisa-ação, passando pela elaboração do modelo teórico/didático do gênero, a partir do qual se produziu uma sequência didática adequada aos problemas diagnosticados em relação à apropriação do gênero pelos sujeitos envolvidos no processo interventivo.

O material didático produzido resultou em dois cadernos: um caderno do aluno, com as atividades que possuíam a sequência didática; e um caderno do professor, com orientações para o procedimento de implementação. O processo de intervenção culminou na produção de uma coletânea de contos maravilhosos e assim forneceu material para que pudesse analisar como ocorre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos a partir da implementação da sequência didática. A análise dos textos escritos pelos alunos no decorrer do processo de intervenção didática permitiu identificar as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram na produção escrita final do conto maravilhoso.

Já Silva (2019) propôs identificar as concepções e práticas de educação e leitura especificadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e materializadas pelos sujeitos envolvidos com o Projeto Sala de Leitura. A metodologia utilizada amparou-se na pesquisa qualitativa, no estudo de caso e na análise de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Projeto Sala de Leitura, os coordenadores pedagógicos que acompanham o referido projeto e a direção da Escola Liceu. Utilizaram-se como procedimento de coleta de dados a gravação de entrevistas, bem como a leitura e a análise de documentos selecionados tanto na Secretaria Municipal de Educação quanto na escola investigada. Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se o cruzamento das fontes com as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Segundo os resultados da pesquisa, ficou evidente que não há uma preocupação em considerar os sentidos mais profundos que possam revelar uma percepção mais ampla do que foi lido. Além disso, os conteúdos priorizados demonstram sérias limitações e intenções, uma vez que excluem propostas de interpretação ou qualquer perspectiva de realização de uma leitura subjetiva e crítica, ou seja, uma leitura que oportunize ao aluno ler no sentido de dialogar,

refletir, sonhar, projetar, concordar, discordar, questionar, duvidar, intervir e transformar a realidade.

Assim, compreende-se a leitura, seja na sua dimensão lúdica, histórica, cultural, política ou poética como um processo de construção de posturas mais reflexivas e desconstrutoras de atitudes que naturalizam a violência, a tortura, assim como as desigualdades sociais e a miséria. Por isso, surgiu uma pesquisa contra uma leitura conformadora, domesticadora, ingênua e desarticulada do contexto da vida real dos sujeitos. Assumiu-se, portanto, o ato de ler como uma ação capaz de despertar, nos educandos, a consciência crítica e a capacidade intelectual de perceber formas de manipulação e distorção das realidades.

Farias (2020), em sua dissertação, objetivou criar uma metodologia para a expansão do horizonte de leituras dos alunos, a partir de um aprofundamento do nível de leituras, usando, para isso, textos com maior complexidade formal, uma vez que é no processo de leitura da literatura que existe a contribuição para a formação do sujeito, não apenas enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado na sociedade. A metodologia adotada para a aplicação da pesquisa em sala de aula situou-se no campo da pesquisa-ação e das investigações qualitativas e, portanto, interpretativas. Como instrumentos de análise, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas sobre hábitos de leitura, diários de campo, registros dos grupos focais e diários de leitura.

A leitura dos contos foi realizada de forma compartilhada em sala de aula, seguida da aplicação de atividades produzidas pelo professor-pesquisador com o objetivo de proporcionar ao leitor o encontro com leituras mais complexas, o entendimento de ambiguidades presentes na narrativa e a observação de indícios de leituras mais assertivas, relendo passagens e discutindo possíveis interpretações. Por fim, constatou-se que a leitura de uma obra canônica, acompanhada pela mediação do professor e considerando a subjetividade leitora, pode expandir o horizonte de expectativa do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, preparando-o para os desafios de leitura no Ensino Médio e para sua jornada enquanto cidadão.

Calvi (2020), por seu turno, propõe despertar e desenvolver práticas de leitura a partir do gênero literário conto, as quais favorecem a formação do aluno como leitor literário e o seu desenvolvimento da oralidade e da escrita. A metodologia utilizada foi tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo, e o método consistiu na descrição e na análise das aulas, relatando os resultados obtidos por meio da pesquisa-ação. A produção de dados foi obtida a partir do trabalho realizado junto aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Jaguaré, Espírito Santo. As intervenções foram realizadas por meio de projeto de leitura e escrita, promovendo-se encontros, via Google Meet, com momentos de

leituras de contos sob uma diversidade de temas e autores, assim como de produção dos próprios textos do referido gênero.

Ao final, constatou-se que, com os momentos de interação, de compartilhamento de leitura e de produção textual, os alunos demonstraram mais sensibilidade e apreço ao texto literário, bem como um avanço na construção de sentido e produção textual. Buscou-se, com essa proposta, contribuir para a atuação dos participantes em contextos e usos da língua, com criticidade e autonomia, além de adquirir o prazer pela leitura por intermédio de diálogos protagonizados pelos sujeitos da pesquisa.

Ferreira (2020) traz seu estudo para desenvolver uma sequência básica do letramento literário, verificando a contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. A pesquisa teve caráter qualitativo e foi aplicada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no município de Pitangui, Minas Gerais. Os dados vieram dos questionários preenchidos pelos alunos, das atividades realizadas, da observação das aulas, dos registros dos alunos no diário do leitor e do diário reflexivo da professora-pesquisadora.

A prática desse projeto foi baseada na sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2018). Com a aplicação do projeto, foi confirmada a hipótese inicial de que, com a mediação do professor na leitura do gênero romance, através da aplicação de uma sequência básica do letramento literário, o aluno poderia potencializar sua formação como leitor literário. A importância da pesquisa é justificada nas conclusões finais, considerando-a como uma relevante oportunidade para professores de Língua Portuguesa repensarem como têm trabalhado a leitura literária na escola, afinal são mediadores no processo de formação do leitor literário.

Já Silva (2020) tem por objetivo compreender de que modo ocorre a formação de leitores de literatura dentro do ambiente escolar em Assis, cidade do interior do estado de São Paulo, mediante a investigação das estratégias impostas, como o Programa Ler e Escrever, e das táticas individuais dos professores participantes da pesquisa. Além da observação das aulas de Língua Portuguesa/Literatura das turmas selecionadas, essa pesquisa contou com uma entrevista das professoras participantes e também com a análise documental do Programa Ler e Escrever. As análises evidenciaram que as cinco professoras participantes desse estudo possuem diferentes percepções sobre o que é a leitura e o que é a literatura. Algumas dessas representações se aproximam das concepções que dão suporte ao Programa Ler e Escrever.

Suas conclusões finais enfatizam que o professor é um dos protagonistas na constituição da relação ensino-aprendizagem no espaço escolar. Logo, compreender suas ações e suas

motivações implica compreender o como e o porquê determinadas propostas são aprovadas, enquanto outras são rechaçadas pelos docentes. A formação continuada do professor talvez seja um dos pontos mais emblemáticos dessa contextura educacional. No momento da formação, o sujeito-professor se transforma no sujeito-aprendiz. Ao mesmo tempo em que leciona durante o dia, esse sujeito assiste a outras pessoas lecionando à noite, num movimento de inversão de papéis digno dos enredos mais sofisticados.

Melo (2020) conduziu uma dissertação com o objetivo de formar leitores na perspectiva do letramento literário, utilizando como base a leitura dos contos “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Para alcançar esse propósito, a pesquisa buscou promover experiências de leitura e escrita, por meio da elaboração e do desenvolvimento de uma sequência básica, seguindo o modelo sugerido por Cosson (2018). As atividades incluíram discussões, rodas de conversa e reflexões em sala de aula, visando incentivar a sensibilidade estética dos alunos. Além disso, a pesquisa realizou a criação do diário de leituras (DL) como uma ferramenta metodológica para dinamizar o processo de escrita e favorecer a formação crítica dos leitores diante da perspectiva literária. Esses diários fornecem reflexões sobre as temáticas presentes nas leituras e na intertextualidade, enriquecendo a compreensão do gênero textual/literário utilizado.

O estudo teve como público-alvo 30 alunos, com idades entre 13 e 17 anos, e buscou promover o crescimento intelectual desse grupo. As ideias de Bakhtin, as quais concebem a leitura como um ato de produção de sentido, foram fundamentais na orientação da pesquisa. Assim, o objetivo era tornar os alunos leitores competentes e conscientes, capazes de ler, refletir e agir criticamente na sociedade. A abordagem também incentivou a empatia e a reflexão sobre o mundo, tanto por meio das discussões e reflexões em sala de aula quanto através da construção dos diários de leitura.

Para finalizarmos nossa descrição, a dissertação de Silva (2021) apresenta subsídios teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da leitura crítica e compreensiva na educação básica, com vistas a alcançar os objetivos específicos, a saber: explorar conhecimentos referentes ao interacionismo sociodiscursivo, às noções de letramento e de leitura compreensiva e crítica e às estratégias de leitura; exhibir contribuições do processo interacional para a formação do leitor crítico; e, do ponto de vista metodológico, expor um material didático-pedagógico-instrucional como sugestão teórico-prática para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica.

Nessa pesquisa, a metodologia é a qualitativa, com a sugestão de desenvolvimento de uma pesquisa-ação, com método bibliográfico e ancoragem teórica fundamentada nos

pressupostos referentes à linguagem interativa, proposta por Bakhtin (2011), entre outros, além de objetivos e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular. O resultado obtido foi uma fundamentação teórica e um planejamento de atividades denominado Ateliê de Leitura, que foi desenvolvido na escola campo da pesquisa e disponibilizado para aplicação em outras escolas brasileiras.

A autora constatou que, para lidar com os problemas de desinteresse e desestímulo, são urgentes mecanismos mais estruturados que fomentem o prazer da leitura. Assim conclui que, somente a partir de reflexões e procedimentos com situações concretas e baseadas em boas teorias, é possível a consecução de propostas que garantam a disposição leitora de fato, tendo um impacto significativo no desenvolvimento dos comportamentos de leitura e interpretação, além do fomento à escrita autoral e do estímulo à relação dos alunos com o que leem. Tudo isso colabora para o aprimoramento da capacidade de leitura de textos diversos pelos alunos.

Notamos que as pesquisas descritas enfatizam, principalmente, a importância da participação do professor como mediador no processo de construção de sentidos ao texto lido, através de atividades dialogadas. Em nosso estudo, compreendemos a necessidade, no processo de formação de leitores, do pressuposto de clareza da concepção de leitura, pois o ato de ler não corresponde apenas ao reconhecimento do texto em seus aspectos estruturais e linguísticos. Assim, propomos que a leitura seja solidificada na medida em que permite o diálogo construtivo entre autor, texto e leitor (Koch; Elias, 2022).

De tais estudos, constatamos que adotam uma metodologia qualitativa com a característica de pesquisa-ação, sendo três com peculiaridades de pesquisa interventiva e uma com especificidades de ambas as pesquisas descritas. Assim, acabam se aproximando da nossa proposta, por demonstrarem o papel do professor no trabalho com a leitura em sala de aula, como também o redimensionamento do olhar para uma aprendizagem de leitura dialogada, no intuito de promover uma reflexão sobre a importância do outro na (re)construção de sentidos. Visto que a leitura presume significação, apenas ocorre a leitura quando o estudante consegue criar conexão com o texto, atribuindo significações através das linguagens utilizadas, sejam elas verbais ou não verbais. Dessa maneira, quando o leitor consegue criar conexões com outros textos, isso possibilita transitar entre seus sentidos possíveis (Marcuschi, 2008).

Ainda notamos que os estudos foram desenvolvidos a partir das concepções dos autores acerca do gênero a ser utilizado, não oportunizando aos estudantes a exposição de suas experiências com os gêneros habitados a serem lidos no dia a dia. Diante disso, ressaltamos os pressupostos de Martins (2012), ao apontar que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos de conhecimento sobre o assunto,

o autor e tudo o que sabe sobre a língua. Isso quer dizer que se trata de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita, a partir da sua concepção de mundo, no qual o sujeito está inserido (Vygotski, 2007).

Verificamos que os três últimos trabalhados supracitados não só fazem o uso do diário de leituras, empregando este instrumento pedagógico como uma ferramenta central de pesquisa, como também compartilham o objetivo de compreender o processo de formação leitora no aspecto literário, reconhecendo a importância do DL na coleta de dados qualitativos. Diferenciam-se, todavia, de nosso estudo porque nosso aporte metodológico nas técnicas de análise pressupõe um amparo à análise da conversação e temática, bem como os instrumentos de coletas de dados adotados.

Defendemos a compreensão de vivenciar práticas de leituras com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como base as compreensões pessoais deles, ou seja, o gênero que faz parte de suas práticas leitoras diárias. Como bem nos aponta Petit (2008b, p. 57), “nas interações em que a leitura não é somente utilitária é ‘que se encontra o cerne de nossa experiência’”. Segundo ela, as experiências “ajudam a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada e transformá-las” (Petit, 2008b, p. 105).

Atrelando-nos aos documentos e às pesquisas que respaldam o estudo acerca da leitura na sala de aula, em que a leitura ocorre com prazer, de modo a envolver o estudante, verificamos o que os resultados dizem sobre os textos, o que é relevante para subsidiar as próximas vivências de leitura, novos planejamentos, como também novos temas para estudo.

Assim, ao abordar as práticas educativas relacionadas à leitura sob uma perspectiva formativa e social, estas se apresentam como valiosas fontes de estudo, enriquecendo o processo educacional do leitor crítico. Isso está diretamente alinhado ao foco do nosso estudo, uma vez que estamos embasados nas teorias do interacionismo sociodiscursivo. Nesse sentido, nosso objetivo é estabelecer um diálogo direto com o desenvolvimento cultural e crítico, bem como a formação integral dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da implementação de práticas de leitura que abranjam uma variedade de gêneros textuais e literários.

Nossa intenção foi explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM de 2018 a 2022, utilizando seus textos para enriquecer práticas de leitura com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, como resultado final, elaboramos uma proposta

metodológica por meio de vivências de leitura, utilizando o diário de leituras, com a finalidade de aprimorar a formação de leitores durante essas atividades.

Diferenciando-se dos estudos de Ferreira (2020), Melo (2020) e Santos (2019), os quais fizeram o uso do diário de leituras como instrumento formativo do leitor, a partir da proposta teórica do letramento literário (Cosson, 2018), aqui, adotamos uma adaptação do uso desse gênero, já que não ocorreu em cada oficina, mas ao final das vivências. Dessa forma, os estudantes elegeram sobre qual texto eles deveriam escrever as suas impressões, compreensões, concepções e aproximações. Utilizamos o DL como ferramenta essencial para a coleta e triangulação dos dados, buscando compreender a formação leitora de maneira integral e subjetiva. Isso se justifica porque o estudo está ancorado na perspectiva de formação integral do leitor, abrangendo tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da leitura. Ao explorar diversos gêneros textuais e literários, conseguimos capturar uma visão mais completa e profunda do processo de formação do leitor, reconhecendo a importância de uma abordagem que valorize não apenas a técnica, mas também a experiência e a reflexão pessoal.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico aborda diversos aspectos relacionados ao estudo da leitura e ao ato de ler. Primeiramente, são discutidas as políticas educacionais que têm influenciado o ensino da leitura nas últimas décadas, destacando as iniciativas governamentais e institucionais que visam melhorar a competência leitora dos estudantes. Em seguida, exploramos três perspectivas teóricas fundamentais para o estudo da língua: a enunciativo-discursiva, a dialógica e a histórico-cultural. Essas perspectivas oferecem diferentes enfoques sobre como a linguagem é usada e compreendida em contextos sociais. Também apresentam-se algumas concepções de língua e linguagem como fenômenos sociais, enfatizando como elas moldam o ensino e a aprendizagem da leitura. Discutimos, ainda, a função do texto, seu ensino e sua inserção nas práticas escolares, bem como a diferença entre gênero, tipo de texto e tipo de discurso, proporcionando uma compreensão mais precisa desses termos.

A seção inclui uma análise da concepção de leitura adotada nas escolas e como isso se reflete nas práticas pedagógicas. Analisamos também a presença dos gêneros textuais e literários nas provas do ENEM no intervalo de tempo de 2018 a 2022, destacando as tendências e mudanças observadas. Por fim, abordamos as relações étnico-raciais no contexto educacional e a utilização do *padlet* como instrumento pedagógico inovador para apoiar o ensino da leitura e promover a inclusão de diversas perspectivas culturais.

3.1 As políticas educacionais acerca do estudo da leitura e do ato de ler

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 22, apresenta que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Posteriormente, foi incluída, em seu Parágrafo Único, a Lei nº 14.407, de 2022, a qual regulamenta os requisitos essenciais para cumprimento das finalidades constantes do *caput* do supracitado artigo, afirmando que são objetivos fundamentais da educação básica a alfabetização plena e a capacitação para leitura. O intuito da lei é aprimorar o ensino da leitura nas instituições de ensino, especialmente ao longo da formação básica.

Diante disso, a preocupação com a formação leitora dos estudantes é algo que já vem sendo discutido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, existem outros documentos oficiais que auxiliam e orientam os conteúdos e a prática

pedagógica na escola, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o próprio Plano Nacional de Leitura (PNL 2017), além das pesquisas e dos estudos acerca da leitura, como o trabalho do Instituto Pró-Livro, *Retratos da Leitura do Brasil* (2020), com os objetivos de conhecer o comportamento do leitor, identificando a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações, as condições de leitura e de acesso ao livro, além da identificação dos hábitos dos brasileiros, especificamente, em relação à literatura.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, uma educação que se compromete com o pleno exercício da cidadania deve criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem. O documento defende que tais condições podem estar relacionadas “às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão” (Brasil, 1997, p. 69-70). Então, os textos são produzidos, lidos e ouvidos com base em tais finalidades. Ler envolve competências que vão além de uma mera decodificação. A leitura precisa estar aberta a ultrapassar fronteiras, quebrar correntes que, muitas vezes, nos impedem de ver além do que o texto oferece ou adentrar o mundo do autor. De acordo com os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p. 69-70).

A leitura, sob essa perspectiva, é compreendida como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Atividade de leitura é aquela que desafia a compreensão do leitor, ou seja, que o leva a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas, desconstruindo, assim, a ideia de uma única leitura. Para tanto, os PCN orientam a prática docente no sentido de:

Planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá (Brasil, 1998, p. 22).

Sob essa perspectiva, um leitor precisa estar inserido numa atmosfera de leitura que lhe possibilite desenvolver as habilidades necessárias para absorver informações e construir significados.

Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (2018), que trata dos campos de atuação da linguagem, destaca que, no âmbito do campo artístico-literário, deve-se possibilitar ao aluno o contato com manifestações artísticas de uma maneira geral e, em especial, com a arte literária, buscando oferecer condições para que possa se reconhecer, valorizar e fruir tais manifestações. Dessa forma, o trabalho com o texto literário visa evidenciar a condição estética desse tipo de leitura, com destaque para a dimensão humanizadora e transformadora da literatura, sendo assim capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto, cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística; bem como desvendar as múltiplas camadas de sentido de um texto literário (Brasil, 2018).

No que concerne ao ensino da compreensão leitora para os anos finais do EF, a BNCC aborda a leitura como um dos “eixos organizadores” na área de Língua Portuguesa. Dentro desse tópico, o foco é voltado para habilidades de compreensão e interpretação da leitura, interpretação de textos verbais e não verbais, assim como a identificação de gêneros textuais, compreendidas pelo documento como competências específicas da Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Fundamental. Portanto, o ato de ler não depende apenas do leitor, é necessário que haja um esforço mútuo para que a leitura aconteça.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

É crucial destacar, além disso, que, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de leitura vai além da simples decodificação do texto escrito.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexões, tais como as apresentadas a seguir (Brasil, 2018, p. 72).

Essa abordagem para a interpretação de textos representa, indubitavelmente, um progresso no documento, pois possibilita a valorização dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade, além de proporcionar aos sujeitos em processo de aprendizagem a oportunidade de dialogar com esses gêneros. Esse método de leitura se alinha com os princípios do letramento, conforme previamente delineados pela BNCC.

A abordagem do ensino da Língua Portuguesa continua focada no texto, segundo a BNCC, considerado uma unidade de estudo vinculada às abordagens enunciativo-discursivas. Em outras palavras, ao trabalhar com um texto, o professor deve relacioná-lo ao contexto em que foi produzido e nas diversas esferas sociais em que circula, levando em conta a comunicação entre os interlocutores. Isso significa que os sujeitos são moldados pelas práticas de linguagem.

O documento também integra o ensino da Língua Portuguesa com o objetivo de desenvolver habilidades e competências, permitindo que os estudantes, ao longo de sua trajetória na educação básica, dominem a linguagem por meio de atividades de leitura, audição e produção de textos em diferentes mídias e formas de expressão. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) argumenta que, devido ao contexto atual, surgem novas necessidades de alfabetização, ou seja, há novos requisitos sociais que precisam ser considerados. De acordo com as inovações do contexto atual, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é “oferecer aos alunos vivências que promovam a expansão dos letramentos, permitindo uma participação significativa e crítica” (Brasil, 2018, p. 65). Dessa forma:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessível qualquer produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2018, p. 66).

Independentemente dos letramentos atuais, é observável uma constância entre os dois documentos, PCN e BNCC: o texto continua sendo central no ensino de Língua Portuguesa, independentemente de ser verbal ou não, ou de outras formas de linguagem (semioses).

No entanto, uma crítica válida à BNCC diz respeito à ampla gama de gêneros textuais a serem abordados desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme observado por Geraldi (2015, p. 387), a proposta curricular busca abranger tudo e, conseqüentemente, torna-se ambiciosa diante da quantidade de textos a serem explorados. Sob essa mesma perspectiva, essa crítica levanta a questão de que tal excesso pode incorrer no mesmo erro de sobrecarga de conteúdo, como nos períodos educacionais tradicionais. Dessa forma, há o risco de não avançar na qualidade do ensino, uma vez que tanto o professor quanto o aluno são exigidos a lidar com uma variedade de gêneros textuais, antigos e novos, sem um entendimento aprofundado da língua e de como usá-la de forma eficaz e eficiente em diferentes contextos de comunicação.

Dessa forma, mesmo que a BNCC adote abordagens por eixos, delineando o que deve ser aprendido, é evidente que as modalidades e os ritmos de aprendizado variam. Portanto, sua imposição não apenas indica uma formação, mas também restringe sua abrangência, podendo suscitar reside uma formação gradual dos indivíduos para as habilidades de leitura e escrita, o que poderia remeter a uma abordagem educacional centrada no ensino da gramática normativa como essencial para as práticas de letramento. Isso, de fato, pode resultar na exclusão da autonomia e da perspectiva do sujeito em relação ao mundo.

Outro aspecto problemático que essa imposição pode gerar é a consolidação do modelo de ensino bancário, discutido por Freire (1979) durante a segunda metade do século XX e objeto de reflexão nas disciplinas de didáticas e metodologias nas instituições de ensino superior brasileiras. O ensino de Língua Portuguesa, nesse contexto, é um dos componentes curriculares mais afetados, uma vez que ainda persiste no Brasil uma preferência pela “fala e escrita corretas”, como se essas competências não estivessem intrinsecamente vinculadas à trajetória e à formação integral dos indivíduos. Assim, esses documentos apontam que a aprendizagem significativa deve ser oriunda de um ensino contextualizado, que leve em consideração o conhecimento prévio do aluno e no qual o texto seja a principal ferramenta de ensino.

Nessa concordância, no intuito de refletir sobre a cultura e a educação como pilares de governação, o Plano Nacional de Leitura (PNL), da etapa de 2017 a 2027, pressupõe a assunção da leitura como prioridade política, tomando esta competência como básica para o acesso plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural – indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento econômico e social do país. O PNL (2017):

Assim, pretende apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes; a formação dos diferentes segmentos da população – crianças, jovens e adultos; a inclusão de pessoas com necessidades específicas; o desenvolvimento articulado de uma cultura científica, literária e artística; e, ainda, o acesso ao

saber e à cultura com recurso às tecnologias de informação e comunicação. No âmbito das suas atribuições, e no cumprimento do Programa do Governo, compete às áreas das autarquias locais, da cultura, da ciência, tecnologia e ensino superior e da educação, o desenvolvimento de uma política integrada de promoção da leitura e da escrita e das múltiplas literacias, nomeadamente, a cultural, a científica e a digital (PNL, 2017).

Dessa maneira, o domínio ampliado da competência da leitura é ponderado como situação fundamental para a construção e consolidação de uma sociedade livre, com acordo coletivo, acesso democrático à informação, ao conhecimento, à criação e à fruição culturais.

Como prova disso, em 2016, o Instituto Paulo Montenegro (IPM) apresentou um relatório do Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF), no qual se mostram proficientes apenas 8% dos participantes da pesquisa. Correspondem a essa classificação as pessoas que demonstraram aptidão para ler e compreender diversos gêneros textuais, tendo em vista as seguintes habilidades:

- Elaborar textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opinar sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.
- Interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação), reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).
- Resolver situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planeamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências (IPM, 2016, p. 5).

Esses números acabam comprovando os indicativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) em seu relatório de Alfabetização Nacional (ANA), os quais indicam que, entre os estudantes do último ano do Ensino Médio de escolas públicas, 10% (em 2013) e 11% (em 2014) estão alocados no nível 4 de leitura e compreensão, que se refere ao mais avançado nessa pesquisa.

Ainda segundo os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (RLB), de 2020, material realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL) com o apoio da Abrelivros, da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional dos Escritores de Livros (SNEL), feita no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, parte-se da concepção de leitor como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, e de não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses” (RLB, 2020, p. 19).

Constata-se que houve uma queda quanto à população leitora, de 56% para 52% em relação a 2015, e uma pequena diminuição quanto à média de livros lidos por ano, de 4,96% para 4,95%. Já em relação aos livros de literatura, os resultados apresentam que 38% leram o último livro de literatura por vontade própria, com uma tendência de decréscimo na frequência de leitura de quase todos os formatos, especialmente: livros de literatura por vontade própria e livros didáticos indicados pela escola.

Porém, para 34% dos entrevistados, houve uma pessoa que incentivou a leitura em sua trajetória, mas 66% responderam que não. Sendo que o professor foi o principal responsável, compreendendo 15%; seguido pela figura materna, 13%; e a figura paterna, 6%. Mas acerca das representações da leitura, para 64% dos leitores entrevistados e 47% para o perfil não leitor, a leitura traz conhecimento.

Ainda de acordo com a pesquisa, atualmente, 44% dos leitores estão lendo algum livro. Em consonância, acerca do formato, 65% preferem ler livros em papel; 17%, livros digitais; e 16%, ambos. Já entre os leitores de literatura, 70% preferem ler livros de literatura em papel; e 60% dos leitores de livros de literatura leem mais de um livro do mesmo autor, todavia, apenas 38% já leram todos os livros de uma série ou saga do mesmo autor. E o gênero textual que mais se costuma ler, ficando atrás apenas da Bíblia, é o gênero conto. Dessa forma, constatamos que, no Brasil, a média anual de livros lidos por habitante é de 4,96, sendo que somente 2,43 deles são lidos integralmente. Em contraste, países como Finlândia, Canadá e Coreia do Sul apresentam índices mais altos, com médias de leitura de 14, 14 e 10 livros por ano, respectivamente.

Conforme aponta o estudo (2019), nos últimos quatro anos, o Brasil viu uma diminuição de 4,6 milhões de pessoas que se dedicam à leitura. O país contava com 100 milhões de indivíduos, representando 52% da população, que eram considerados leitores, ou seja, aqueles que haviam folheado ao menos um livro, mesmo que parcialmente, nos últimos três meses. Essa estatística registra uma redução de 4,6 milhões em relação ao levantamento anterior, realizado em 2015, observando-se um declínio também no percentual de leitores pertencentes às classes A e B e com formação universitária, que tipicamente exibem as taxas mais elevadas de leitura. Ademais, ocorreu uma diminuição no número de leitores na faixa etária dos 11 aos 17 anos, o que acende um alerta significativo.

O impacto decorrente dessa lacuna na prática de leitura é substancial para o processo de aprendizagem. No âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA²), que

² Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

avalia jovens entre 15 e 16 anos de 77 nações, cerca de 50% dos estudantes brasileiros demonstram resultados no nível 1 em leitura, de acordo com a escala que varia de 1 a 5. Esses números acabam reverberando nas avaliações externas do sistema educacional brasileiro e, por isso, é importante discutir que, nos anos 1990, o MEC/INEP implementou ações com o intuito de melhorar a posição da educação brasileira em âmbito mundial.

Entre tais ações, destacam-se a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), iniciado em 1990, e a implantação da Prova Brasil³, em 2005. Ambos têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Educacional Brasileiro, utilizando testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio, com foco em leitura como “um instrumento de medida das competências leitoras” (Brasil, 2009, p. 6).

O SAEB e a Prova Brasil são exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada por amostragem nas Redes de Ensino em cada unidade da Federação; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais detalhada e abrangente, focada em cada unidade escolar. Por sua natureza universal, a ANRESC é divulgada como Prova Brasil (Brasil, 2014).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pretende ser:

O termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Para efetivar as ações do PDE, com a participação dos vários segmentos da sociedade, foi criado o Plano de Metas. Esse plano estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, superem a extrema desigualdade de oportunidades existente em nosso país, com o objetivo de melhorar a educação de crianças, jovens e adultos brasileiros, tornando-os cidadãos críticos, reflexivos e conscientes dos seus direitos e deveres e da importância de sua participação no contexto local e global (Brasil, 2007, p. 4).

³ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores contextuais que possam estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários, que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2023.

Com base nas informações do SAEB e da Prova Brasil, tanto o Ministério da Educação (MEC), quanto as secretarias estaduais e municipais de Educação têm a capacidade de estabelecer iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país e a diminuição das disparidades existentes. Isso envolve a correção de discrepâncias e fragilidades identificadas, bem como a alocação estratégica de recursos técnicos e financeiros em áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também são fundamentais para o cálculo do IDEB, juntamente com as taxas de aprovação nas respectivas esferas. Ademais, esses dados estão acessíveis a toda a sociedade, permitindo que os resultados sejam utilizados para monitorar as políticas adotadas por diferentes níveis de governo. Em relação à Prova Brasil, é possível também analisar o desempenho específico de cada rede de ensino, abrangendo o sistema, como um todo, das escolas públicas urbanas e rurais de todo o país (Brasil, 2009, p. 6-12). Os dados dessas avaliações têm o propósito de identificar medidas para aprimorar a qualidade da educação no país, reduzir as desigualdades existentes e calcular o IDEB.

Sob essa perspectiva, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) é uma ferramenta de avaliação e monitoramento da educação no Estado de Pernambuco, que fornece informações relevantes sobre o desempenho pedagógico dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, além da participação das escolas, por meio da divulgação dos resultados dos testes aplicados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no segundo semestre de cada ano letivo (Estruc, 2021, p. 164).

O SAEPE foi desenvolvido seguindo os padrões do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), instituição vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que elabora e desenvolve programas estaduais e municipais para mensurar o rendimento de estudantes de escolas públicas, como é o caso das escolas em estudo. Para esse propósito, utiliza instrumentos como testes de proficiência e questionários, os quais permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores relacionados, tanto no ambiente interno como no externo à escola, além de calcular a proficiência, que representa uma habilidade latente ou aptidão específica de um aluno.

Assim, é de extrema importância investigar as diretrizes reguladoras atuantes nas redes de educação do estado de Pernambuco que levam à proficiência em leitura. Isso permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e eficazes no trabalho em sala de aula, contribuindo significativamente no planejamento e na implementação de ações para suprir a deficiência na formação do hábito de leitura. Nesse sentido, os documentos orientam que as

unidades escolares de Pernambuco devem disponibilizar textos e livros do interesse dos alunos, promovendo a leitura de variados gêneros textuais/literários e incentivando o acesso às bibliotecas. Além disso, devem estimular o uso dos livros didáticos e conscientizar os estudantes sobre a importância da leitura em suas vidas diárias (Estruc, 2021).

Partindo dessa ideia, destacamos aqui a rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, cidade situada no estado de Pernambuco. Sendo a terceira maior cidade do Agreste Pernambucano, é uma cidade polo e destaca-se como a maior produtora de confecções em Pernambuco, conforme indicado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Está a cerca de 185,7 quilômetros de distância da capital pernambucana, Recife. No nível estadual, é o 13º município mais populoso, o 15º mais rico (PIB) e o 25º em qualidade de vida (IDH-M).

Além disso, é a segunda maior cidade produtora de confecções no Brasil. Um dos principais pontos de referência é o Moda Center Santa Cruz, o maior parque de confecções da América Latina em sua categoria. A cidade é amplamente reconhecida como a Capital da Sulanca ou Capital das Confecções. Devido à sua relevância nesse ramo da indústria, Santa Cruz do Capibaribe desempenha um papel essencial no escoamento e nas vendas de produtos no estado de Pernambuco. Em conjunto com as cidades de Toritama e Caruaru, forma o conhecido Triângulo das Confecções, que é uma região de destaque na produção e comercialização de peças têxteis no país.

De acordo com o Censo INEP 2022, o município possui 25 escolas administradas pelo município, 14.349 estudantes matriculados e 361 professores, sendo destes, 200 dos anos iniciais e 161 dos anos finais. Os dados ainda mostram que apenas 73% das escolas municipais possuem biblioteca escolar, tomando como base a definição do INEP, a qual regulamenta a biblioteca como um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário. Acerca das matrículas, possui 496 estudantes de creches, 1.275 de pré-escolas, 5.340 dos anos iniciais, 4.594 dos anos finais, 388 do ensino EJA e 375 da Educação Especial. Todavia, tomamos como base para a discussão o número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 1.468 matrículas no 6º ano; 1.208, no 7º ano; 1.000, no 8º ano; e 918 estudantes, no 9º ano.

Já segundo o SAEB (INEP, 2019), o percentual de estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa no nível socioeconômico da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe- PE, é definido como Baixo NSE (29%), destacado com a cor laranja, Alto NSE (38%) a cor laranja, pretos (25%) de vermelho e brancos (38%). Conforme observamos na ilustração abaixo:

Imagem 1 – Percentual de estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Além disso, a cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos pela Educação, em que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado; e a cor amarela, de que ainda está um pouco abaixo desse percentual; já a cor laranja indica que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado; por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem. Conforme a ilustração a seguir:

Imagem 2 – Meta 3 do Todos pela Educação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Referente ao percentual de estudantes com aprendizado adequado nos anos finais, em 2017, a rede obteve 37% em língua portuguesa; em 2019, ficou com 36%, representando uma queda de 1%; e em 2021, 35%, acarretando mais um ponto abaixo. Em conformidade com a composição do IDEB, que é calculado como a média dos resultados padronizados do SAEB de Português e Matemática, multiplicados pela taxa de aprovação do Censo Escolar, os estudantes dos anos finais apresentaram um índice de proficiência de 5,1 em Língua Portuguesa, uma taxa de aprovação de 0,82 e, por fim, uma nota de 4,3.

Assim, é perceptível que essa Rede Municipal de Educação de Santa Cruz do Capibaribe-PE, precisa seguir um caminho virtuoso no incentivo às práticas de leitura, pois, quando bem estruturadas e incentivadas pela escola, estas têm um impacto significativo nos resultados do IDEB, uma vez que contribuem para o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e socioemocional dos alunos. Para tanto, é fundamental que as práticas docentes sejam

direcionadas de forma a garantir a qualidade do ensino oferecido, no intuito de uma formação integral de um estudante autônomo, crítico e emancipatório (Freire, 2011).

Entretanto, no sistema educacional do nosso país, ainda há um grande impasse no trato com a leitura em sala de aula, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, pois há uma tendência a se apoiar primordialmente em fundamentos mais alinhados à linguística aplicada, aos processos cognitivos e metacognitivos (Souza; Girotto, 2010, p. 4), bem como às diretrizes para a organização sequencial das sentenças, aderindo aos princípios da análise sintática, ou seja, como as palavras se relacionam umas com as outras para transmitir significado. Conforme ressaltado por Kleiman (2011), compreendemos que o ato de leitura é intrincado e, de forma similar a outras atividades cognitivas, exige a integração de diversos elementos, como percepção, atenção e memória, fundamentais para atribuir significado ao texto. Porém, o nosso intuito ainda não é trazer essa discussão nesta seção, pois posteriormente dialogamos acerca desse fator.

É necessário destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2018) introduzem alterações abrangentes para essa etapa educacional, que incluem a expansão dos propósitos da escola em relação ao corpo discente, bem como a valorização tanto da instituição quanto do corpo docente, este último necessitando de formação adequada. Ademais, essas diretrizes buscam enfrentar os desafios apresentados pela sociedade contemporânea e promover uma abordagem da aprendizagem que seja significativa e participativa, especialmente ao incorporar o aluno e seu contexto de vida real à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo subjacente é possibilitar a transformação e a compreensão crítica do mundo ao redor por parte do aluno.

Mesmo diante do enfoque embasado em estratégias linguísticas, é notório que sua aplicação ainda não conseguiu se solidificar de maneira eficaz no ambiente escolar. Kleiman (2011) salienta que a problemática da leitura está associada à abordagem adotada nas escolas para a compreensão dos textos, a qual frequentemente negligencia o conhecimento prévio dos alunos. Ela aponta que tal ensino se caracteriza por ser autoritário e carente no estímulo à leitura e na formação de leitores, o que contrasta com as experiências escolares contemporâneas, baseado no contexto e no significado, mais que na decodificação.

Nessa perspectiva, a interação emerge como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de um leitor habilidoso na abordagem de diversos tipos de textos, incluindo os de natureza literária em suas múltiplas nuances. Esse processo consiste em uma dinâmica na qual o leitor incorpora, em sua atividade de leitura, toda a sua bagagem de vivências e contexto social, baseado em suas experiências prévias. Dessa forma, o leitor atribui significados às

indicações presentes no texto, optando por enfoques específicos e descartando outros, criando assim uma teia de conexões possíveis entre esses elementos. Esse entrelaçamento resulta em uma compreensão enriquecedora e coerente com seu universo interpretativo, promovendo uma relação do texto com o leitor, e do leitor com o texto.

3.2 As perspectivas de língua: a enunciativo-discursiva, a dialógica e a histórico-cultural

Integrar o domínio do letramento escolar à perspectiva enunciativa bakhtiniana e também ao campo da pragmática é uma maneira de compreender o ensino como um ambiente de práticas linguísticas (Geraldi, 2015). Sob a ótica das práticas linguísticas, entendem-se as atividades realizadas com e sobre a linguagem, conforme delineado por Geraldi (2015). Nesse sentido, tais práticas podem se alinhar às concepções pragmáticas, que enxergam a linguagem como atos ou usos específicos de fala ou linguagem.

Segundo a Bakhtin (2011, p. 124), o enunciado representa a unidade fundamental de análise na sua teoria. Sendo único e inseparável de seu contexto, o enunciado é influenciado por uma variedade de fatores e só pode ser compreendido dentro da esfera social em que ocorre. Tanto sua forma quanto seu conteúdo e tom variam de acordo com o interlocutor (Bakhtin, 2011). Portanto, a heterogeneidade dos sujeitos, dos contextos imediatos e mais amplos, influenciada pela esfera social e histórica, molda as relações estabelecidas na interação dialógica e determina as condições de produção verbal. Nesse sentido, aspectos históricos (subjetivos) e sociais (ideológicos) tanto do sujeito, quanto do seu interlocutor emergem como elementos essenciais para a compreensão da linguagem e das relações do sujeito com sua própria língua.

Bakhtin (2011) ainda vai nos apontar a ideia dialógica, destacando, em sua teoria, a importância do diálogo intertextual na compreensão e produção de significados, contrastando com uma visão objetiva do conhecimento. Para Bakhtin, a comunicação verdadeira só é possível na reciprocidade do diálogo, sendo central na construção de sentidos tanto na leitura, quanto na escrita. Ao considerar essa perspectiva, reconhecemos o princípio da dialogia como um fundamento essencial da linguagem.

No que diz respeito à concepção de dialogia entre interlocutores, alguns pontos merecem destaque: a interação entre os interlocutores representa o princípio fundamental da linguagem - a dialogia só se estabelece através dessa interlocução entre leitor e escritor, mediada pelo texto que os conecta. O sentido do texto é determinado pela relação entre os sujeitos, ou seja, os sujeitos se constituem na produção dos textos. Além disso, a relação entre os interlocutores não

só fundamenta a linguagem e atribui significado ao texto, mas também molda os sujeitos produtores do texto – os autores.

Para além dessa definição, o diálogo também ocorre com outros textos, não de forma repetitiva, mas como um objeto único e irreproduzível, caracterizado pela intertextualidade. Em outras palavras, a visão de diálogo de Bakhtin contribui para a compreensão da linguagem como um fenômeno heterogêneo, não limitado a uma simples conversa entre duas pessoas. Em vez disso, abrange a leitura e a escrita como meios de produzir significados tanto esperados, quanto inesperados no texto.

Enquanto isso, a perspectiva histórico-cultural, discutida através dos estudos de Vygotski (2007), argumenta que há uma interdependência entre pensamento e palavra. Os estudos desses dois processos não devem ser considerados como entidades independentes, mas sim como partes integrantes de um todo, que se complementam mutuamente. A palavra não está intrinsecamente ligada ao pensamento, da mesma forma que o pensamento não está intrinsecamente ligado à linguagem. O significado emerge como um fenômeno do pensamento apenas quando é expresso na palavra. Entretanto, a linguagem não pode ser considerada como uma representação fotográfica do pensamento, uma vez que ela não é capaz de capturar todas as suas infinitas nuances. Ou seja, a linguagem não é uma expressão direta do pensamento puro. Ele passa por uma reestruturação quando é traduzido em linguagem, sendo esta última o aspecto externo de todo o processo.

Vygotsky não enxergava a linguagem como um estado estático ou um sistema linguístico meramente abstrato. Seu interesse estava focado na formação das funções psicológicas humanas, e, para ele, a linguagem tinha um papel funcional e essencial na construção do sujeito. Assim, na visão de Vygotsky, a linguagem era um elemento fundamental do ser humano, atuando como um organizador e planejador tanto do pensamento quanto do comportamento, além de servir como meio de comunicação. Por isso, ele direcionou seus estudos para explorar a relação dialética entre pensamento e linguagem.

Assim como Vygotsky, Bakhtin via a linguagem como um fenômeno interativo e dinâmico, em vez de considerá-la apenas um sistema formal ou uma simples representação do pensamento. Para Bakhtin (2011), a comunicação verbal precisava ser analisada em conexão com contextos concretos e específicos. Portanto, ele acreditava que se concentrar exclusivamente nos aspectos linguísticos da comunicação era insuficiente. Além disso, o pensamento de Bakhtin também destaca a natureza social dos signos e sua importante função como base da consciência. Ao abordar essa questão, Bakhtin (2011, p. 35) argumentou que a

consciência é um produto dos signos e, portanto, resultado da interação social, configurando-se como um “fato sócio-ideológico”.

Por conseguinte, falar de língua implica, em primeiro lugar, discorrer sobre um mecanismo que confere à sociedade humana uma distinção notável em relação aos outros seres vivos. Essa interligação entre língua e sociedade é inextricável, visto que é inconcebível conceber uma sociedade que se comunique sem a utilização efetiva de uma língua, já que esta desempenha o papel crucial na construção da comunicação entre os indivíduos (Bakhtin, 2011) A sua utilização ativa confere-lhe um caráter dinâmico, resultando em uma heterogeneidade linguística, intrínseca aos diversos contextos em que circula e dos quais faz parte.

O estudo sistemático da língua enquanto ciência linguística teve seus princípios consolidados por Ferdinand Saussure, no início do século XX. O status dessa área dos estudos da linguagem permitiu o desenvolvimento de várias perspectivas teóricas. Saussure (2012), em sua obra *Curso de Linguística Geral*⁴, destaca a língua como foco central dos estudos linguísticos, contrastando-a com a fala. Ainda introduz os conceitos de diacronia, que explora a evolução histórica da língua, e sincronia, que analisa o estado atual da língua. Além desses pontos, Saussure descreve a linguagem como um sistema composto por signos.

O linguista considera a língua como uma entidade abstrata e socialmente compartilhada, que permite a comunicação entre os membros de uma comunidade linguística. Assim, ele introduz a distinção entre a língua (*langue*), que é o sistema estruturado de regras e convenções compartilhado pelos falantes; e a fala (*parole*), que é a manifestação individual e concreta da língua em uso.

O status científico dessa vertente de estudos linguísticos possibilitou o surgimento de diversas perspectivas teóricas e, a partir dos anos 1960, emergiram novas correntes de análise da relação entre língua e sociedade, tais como a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, entre outras, incluindo também a Linguística Textual. Essa abordagem inovadora no campo dos estudos linguísticos, no caso, a Linguística Textual, surge da necessidade de explorar teoricamente a interação entre os estudos voltados à interseção entre língua e sociedade.

⁴ Publicada após a morte do autor, esta obra marca o início da era estruturalista nos estudos linguísticos, estabelecendo os fundamentos teórico-metodológicos dessa abordagem, que também influenciou outras disciplinas nas ciências sociais. Com base nos princípios delineados por Ferdinand de Saussure, um dos principais eruditos desse campo, o livro foi lançado em 1916 por seus discípulos após sua partida. Esses colaboradores compilaram os trabalhos do mestre, unindo suas ideias brilhantes em um único volume, criando assim uma síntese que encapsula as geniais concepções daquele que desempenhou um papel crucial na estruturação da linguística como campo de estudo. As temáticas e os conceitos explorados nessa obra estão associados às investigações conduzidas por Ferdinand de Saussure sobre a língua como um elemento fundamental na comunicação humana.

Nessa perspectiva, compreendemos a linguagem como uma capacidade cognitiva e discursiva do homem de atuar no mundo como ser social, como um fenômeno de interlocução viva, pautado na relação indissociável entre o ser humano, a sociedade e a linguagem (Bakhtin, 2011). Assim, o homem, através de suas relações sociais, intermediadas pela linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito.

Então, a linguagem, com a qual o homem se comunica, adquire importância primordial nas relações professor/aluno/escola/relações sociais, pois a educação como prática social é uma atividade ligada às relações entre as classes e se constitui como forma concreta dessas relações. Sendo assim, diante dos múltiplos avanços na sociedade atual, não é possível pensarmos em uma sociedade letrada sem práticas comunicativas, pois as trocas de experiências e conhecimento se constituem no diálogo entre os sujeitos. Estes, na sua constituição sócio-histórica, determinam como ocorrerá a construção da significação e dos sentidos.

Nesse sentido, a língua se realiza no processo de interação social entre os sujeitos (Bakhtin, 2011), justamente por não estar pronta, acabada e estática, constituindo-se um processo de evolução ininterrupto. Já os sujeitos tornam-se sujeitos à medida que interagem entre si. Sua percepção e seu conhecimento de mundo resultam desse processo, sendo a construção linguística contínua, realizada por diferentes sujeitos, em diversos espaços e em inúmeros contextos históricos e composição social.

Já Vygotski (2007) define a língua como um sistema simbólico, ligado a práticas sócio-históricas, que não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições intra e interpessoais. Isso quer dizer que não podemos fazermos o uso dela apenas como um sistema ou um instrumento, mas sim como uma atividade em constante movimentação. Conhecer é um ato social e não uma ação interior do indivíduo isolado.

Posteriormente, Marcuschi (2008, p. 233) defende o posicionamento de Vygotski referenciado, expondo que “as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais”. Precisamos sempre da cooperação mútua para a construção de sentido do nosso ato comunicativo, pois todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Para Marcuschi (2008, p. 233), o diálogo é constitutivo da linguagem, uma vez que os participantes de uma conversação pressupõem um elo dialógico e se posicionam através da linguagem, num ato de interação que se desenvolve especialmente na esfera social.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que

se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte* (Bakhtin, 2011, p. 107, grifos do autor).

Nesse sentido, a linguagem é concebida como um fenômeno social, sendo a língua indissociável do fluxo da comunicação verbal. A relação entre a língua e a sociedade é intrínseca, uma vez que é impossível conceber uma comunidade de fala sem o efetivo uso de uma língua, que tem a função de viabilizar a comunicação entre os indivíduos (Bakhtin, 2011).

Bakhtin (2011) ainda destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes ou com outros enunciados. Logo, a linguagem é vista como fenômeno social, em que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, definindo, portanto, o discurso enquanto prática social. Assim, torna-se imprescindível uma abordagem do texto que considere a perspectiva sócio-histórica e dialógica concebida por Bakhtin (2011, p. 127).

Por conseguinte, tomando como base os pressupostos de que o texto é uma fonte de comunicação que deve ser dotado de sentido, a professora Fávero (2012, p. 227) diz que a Linguística Textual (LT) iniciou, no Brasil, na década de 1980 do século passado. Em sua origem, essa linha de estudos não dava ênfase ao próprio texto, pois, de acordo com Koch (2022, p. 7), “a LT inicialmente se ocupava em descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns dos quais inclusive se assemelhavam aos estudados no nível da frase”. Assim, somente as sentenças eram consideradas para análise, entretanto, com a expansão da Linguística Textual, a partir dos anos 1970, houve um crescente interesse pela unidade fundamental de sentido, ou seja, o texto.

Se anteriormente à LT, a análise estava restrita ao âmbito da frase, houve uma transição para a investigação do texto sob uma perspectiva interativa. A LT se ocupa, portanto, do estudo do uso da língua na interação social e em contextos específicos, abordando o funcionalismo linguístico e sendo assim uma subárea dentro da linguística contemporânea.

Apesar do interesse pelo todo significativo, a ênfase no objeto de estudo por parte dessa corrente linguística ganha maior relevância na década subsequente, conforme destacado por Koch (2022, p. 8), que observa: “Somente a partir de 1980, no entanto, que as Teorias do Texto ganham força [...]”. Com essa ampliação, surgem investigações abrangentes e novas abordagens para o exame e a instrução da materialidade textual, tanto em língua materna quanto estrangeira. Torna-se evidente, assim, que o foco dos estudos nessa área linguística passa a ser o texto. A respeito dessa compreensão, Koch (2022) destaca:

A Linguística Textual direciona sua atenção para um objeto específico de estudo, não mais centrando-se na palavra ou na frase isolada, mas sim no texto como unidade fundamental de expressão linguística. Isso se deve ao fato de que a comunicação humana ocorre por meio de textos e que diversos fenômenos linguísticos só podem ser compreendidos no contexto do texto. O texto transcende a mera soma das frases (e palavras) que o compõem; a distinção entre frase e texto não se limita a uma questão quantitativa, mas sim qualitativa (Koch, 2022, p. 11).

A LT também nos leva a perceber que muitos fenômenos linguísticos só podem ser devidamente explorados e explicados dentro do contexto textual. A relação entre partes individuais de um texto e seu todo é crucial para a compreensão dos significados subjacentes, das estratégias argumentativas e das intenções comunicativas. Essa abordagem nos ajuda a evitar interpretações simplistas e superficiais, promovendo uma análise mais profunda e contextualizada da linguagem, pois um texto é mais do que a soma de suas partes; é um sistema complexo no qual cada elemento contribui para a construção de significado (Koch, 2022).

Dessa maneira, o trabalho com o texto deve envolver não apenas a formalização do discurso verbal ou não verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa, tomando como base os gêneros do discurso, os quais seriam o lugar em que se faz a intermediação entre o autor, o leitor e a materialidade da linguagem, ou seja, o texto (Bakhtin, 2011). Essa compreensão implica que o indivíduo está em constante processo evolutivo por meio de suas interações sociais, aprendendo e construindo sua própria realidade, o que se reflete diretamente na linguagem. Dessa forma, toda a estrutura social e cultural se torna uma matriz de criação e evolução da linguagem.

É imprescindível abordar essa esfera de estudos sem fazer menção a Luiz Antônio Marcuschi, uma vez que este autor desempenhou um papel pioneiro nos estudos desse campo linguístico no Brasil. Conforme apontado pelo próprio Marcuschi, a Linguística Textual (LT) figura como uma das vertentes mais promissoras na atualidade da linguística, possibilitando uma investigação abrangente de seu objeto de pesquisa. Nas palavras do teórico (2012, p. 26), a LT se apresenta como “a descrição da correlação entre a produção, a estruturação e a recepção de textos”. Desse modo, essa perspectiva linguística “desempenha um papel essencial na criação de exercícios e no desenvolvimento da capacidade hermenêutica do leitor, ao proporcionar-lhe a ferramenta que o habilita a compreender textos” (Marcuschi, 2012, p. 33).

Nesse contexto, torna-se evidente que o comunicador se expressa por meio do texto e não isoladamente por frases, como era abordado nas análises linguísticas de períodos anteriores. Marcuschi, ao inaugurar essa linha de pesquisa no Brasil, reconhece a importância crucial da

abordagem textual para a compreensão profunda e eficaz das dinâmicas comunicativas e das estratégias linguísticas envolvidas na produção, estruturação e interpretação dos textos. Assim, a LT “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto” (Marcuschi, 2012, p. 16). Com base nas concepções de texto delineadas, sugere-se que se encare a Linguística Textual como a “investigação das operações linguísticas e cognitivas que regulam e controlam a produção, estruturação, funcionamento e compreensão de textos, tanto escritos quanto orais” (Marcuschi, 2012, p. 17).

À vista disso, observamos que o cerne da Linguística Textual reside nos textos, independentemente de serem escritos ou orais, uma vez que é nesse contexto que a linguagem se materializa. Destarte, é imperativo discutir de forma mais aprofundada, a seguir, como o texto desempenha um papel fundamental para a formação leitora.

3.3 A função do texto, o seu ensino e a inserção nas práticas escolares

3.3.1 A diferença entre gênero, tipo de texto e tipo de discurso

De acordo com Marcuschi (2008), é inegável que a comunicação verbal depende intrinsecamente de um gênero textual específico, assim como é impensável a comunicação verbal sem um texto. Nesse sentido, a viabilidade da comunicação por meio da linguagem é sempre mediada por um gênero textual correspondente. Para Marcuschi (2008, p. 25), os gêneros são efetivamente formas linguísticas de ação social que exibem uma certa estabilidade, sendo concretizadas em textos contextualizados dentro de comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos particulares.

Marcuschi (2008, p. 149) apresenta ainda uma definição que, em suma, mostra os gêneros como “formas de ação social”. Mas, como ele mesmo coloca, a definição formal dos gêneros é algo muito complexo. É quando ele propõe que, dependendo do sentido em que se observa, os gêneros textuais podem ser: *uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou uma ação retórica*. Isso quer dizer que eles são entidades sociodiscursivas imprescindíveis a qualquer situação comunicativa, seja ela escrita ou verbal, pois não há comunicação que não seja feita através de algum gênero (Marcuschi, 2008).

Gênero textual é uma expressão que aponta para uma noção vaga para referir-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características

sociocomunicativas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Em suma, conforme Marcuschi (2008, p. 19), os gêneros caracterizam-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, devendo ser reconhecidos/definidos muito mais por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais do que por seus aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos. Sendo assim, os gêneros são essenciais para o processo de comunicação, pois:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (Marcuschi, 2008, p. 154).

Assim, os gêneros textuais representam uma valiosa ferramenta para a disseminação e circulação de textos, desempenhando um papel essencial na sala de aula. Isso é particularmente relevante devido à natureza dinâmica das aulas, à expansão das oportunidades comunicativas e à promoção da leitura, da produção oral e escrita. Além disso, esses gêneros incentivam o uso autêntico da linguagem, fomentando ações comunicativas que enriquecem as interações sociais.

Essa abordagem em relação aos gêneros é fundamentada na análise das situações de interação, dos agentes envolvidos e dos objetivos comunicativos dos textos, pois as situações de interação desempenham um papel crucial na formação dos gêneros textuais.

Essa abordagem é igualmente aplicável aos gêneros literários, os quais têm o potencial de estimular a imaginação e a criatividade. Ao mesmo tempo em que contribuem para a formação do leitor, proporcionam a possibilidade de construir novos significados em paralelo com a realidade em que estão inseridos, introduzindo novas e valiosas formas de aprendizado. Soares (2007, p. 7) ressalta que:

A denominação de gêneros literários, para os diferentes grupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.

Posteriormente, a autora discute a relevância de diversos fatores que devem ser levados em conta. Entre eles, destacam-se a contínua evolução experimentada pelos gêneros, a forma como diferentes leitores interpretam os textos e as características intrínsecas a cada gênero. Esses elementos são essenciais para compreender as nuances de mudança que podem ocorrer de um gênero para outro, sem desconsiderar a importância ou as particularidades inerentes a

cada um. Essa abordagem não somente amplia as possibilidades de utilização, de acordo com as situações comunicativas, mas também enriquece a discussão em sala de aula ao abordar variados modos e enfoques para cada tipo de texto, sem excluir nenhuma com base puramente em seu gênero. O foco deve ser direcionado, ainda, para o horizonte de expectativas do leitor.

De acordo com Candido (2002, p. 28), as criações literárias surgem das necessidades profundas do espírito humano, incorporando em si os elementos dos sonhos, das ambições e das tentativas de uma época. Esta afirmação nos conduz à compreensão de que a literatura reflete os sonhos e as ambições das pessoas, bem como suas vulnerabilidades e relações interpessoais. Além disso, à luz das palavras de Candido (2002, p. 28), essas produções revelam “diversas manifestações da mente e do coração humanos, quer de maneira explícita ou implícita, consciente ou inconscientemente”.

O autor caracteriza a literatura como uma forma artística que tem a capacidade de humanizar os indivíduos, enfatizando que é um direito universal atinente a todos os seres humanos. Sobre a finalidade da literatura, ele afirma:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certa forma é coextensiva ao homem, por aparecer invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. [...] (Candido, 2002, p. 244).

Candido (2002) enfoca a capacidade da literatura de confirmar a nossa essência humana. De acordo com o autor, nos momentos cruciais em que se questiona a validade de uma obra e sua contribuição como síntese e reflexo da vivência humana, é nesse ponto que se evidencia sua função educativa e humanizadora: “Sendo algo que não só expressa o ser humano, mas também age na própria construção do ser humano” (Candido, 2002, p. 80). Essa temática também é explorada por Machado (2012), que sublinha o papel das obras literárias na vivência humana, na experiência do outro:

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (Machado, 2012, p. 61).

Candido (2002), a nosso ver, justifica essa visão: “a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas, ao incorporar de maneira livre o que rotulamos como bem e mal, ela humaniza em um sentido profundo, pois estimula a vivência” (Candido, 2002, p. 85). O ato de humanizar, conforme defendido por esse autor, não implica necessariamente aprimoramento moral – mas sim uma ampliação profunda da percepção dos significados da existência.

Cosson (2018) nos recorda que a presença da literatura em nossa comunidade é antiga, em virtude da habilidade de nos permitir experimentar a vida e construir significados: nas narrativas que descrevem o mundo e em tudo o que confere sentido à existência, como a narrativa da origem do primeiro ser humano e de como ele foi condenado à morte. Mitos e histórias exemplares formaram a base para a disseminação da literatura em suas diversas formas, seja na oralidade, na escrita ou em suas variadas maneiras de empregar a linguagem.

Essa observação reforça a visão de Marcuschi (2008) que destaca a natureza diversificada dos gêneros. Assim, compreendemos que o ato de leitura é uma atividade que requer compreensão e interpretação, constituindo-se como um processo de diálogo entre autor e leitor, mediado pelo texto. Logo, o significado do texto é construído de forma interativa, uma vez que depende não apenas do conteúdo textual em si, mas também do conhecimento prévio dos leitores, o que implica assumir um papel de leitor ativo.

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz (Bakhtin, 2011, p. 290).

A partir dessas ideias, no contexto da reestruturação curricular, visando a consolidação de abordagens inovadoras, houve uma ampliação do foco nas situações em que a língua é utilizada, bem como um reconhecimento mais abrangente das diversas formas de linguagem presentes. Diante disso, tomamos o texto como fundamento necessário para o ensino, englobando uma ampla variedade de gêneros textuais e literários presentes na sociedade, a fim de abordar diversas situações pedagógicas. Essa abordagem engloba tanto textos orais, quanto escritos, que promovem a reflexão crítica e exploram os múltiplos usos da linguagem.

Entendendo o texto “como a unidade de manifestação da linguagem” (Marcuschi, 2008, p. 72), o texto como ponte entre os interlocutores do processo de comunicação. Ele não se

configura simplesmente como um agrupamento de palavras; assim, requer uma adaptação ao sistema linguístico, uma vez que a organização sequencial é de suma importância. Nesse sentido, é imprescindível destacar o ponto de vista de Koch (2014):

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ele determinado sentido. O texto, oral ou escrito, possibilita estudos e análises que têm a língua como instrumento, tomando como base a comunicação verbal (p. 30).

Essa abordagem de análise enfatiza a necessidade de os alunos aprenderem a se tornar produtores de seus próprios discursos, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma postura crítica em relação às expressões dos outros. Conforme destacado por Marcuschi (2008, p. 55), no contexto do ensino da língua materna, a compreensão e a produção de textos têm como ponto de partida o enunciado e suas circunstâncias de criação. A abordagem sociointeracionista adotada em sala de aula possibilita uma notável transformação social, capacitando o aluno a se tornar um participante ativo na construção do significado.

Segundo Marcuschi (2008, p. 20), os gêneros textuais são manifestações que surgem, situam-se e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Assim, são considerados formas de atividade social e práticas sócio-históricas de produção de significados por meio da linguagem, as quais se destacam principalmente por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, mais do que por suas características linguísticas e estruturais específicas. No entanto, isso não implica, como Marcuschi ressalta, menosprezar as propriedades formais que caracterizam os gêneros, uma vez que, em muitos contextos, essas propriedades determinam o gênero do texto, não sua função comunicativa. Da mesma forma, o ambiente no qual o texto é apresentado também pode influenciar o gênero que o define.

Portanto, a distinção entre gênero textual e tipo textual tem como fundamento a concepção da língua como um elemento central da interação humana, que não só nos constitui, mas também molda o mundo ao nosso redor. Todas as nossas ações e comunicações linguísticas são, dessa forma, produtos das atividades de indivíduos inseridos em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Nesse sentido, uma das abordagens mais influentes sobre essa distinção é apresentada por Marcuschi (2008, p. 22), a qual reflete a visão de diversos teóricos que exploraram esse tema. Segundo o autor, tipo textual caracteriza-se por:

Uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações

lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (Marcuschi, 2008, p. 22, grifo do autor).

A partir dessa diferenciação, torna-se evidente que os gêneros textuais são influenciados por critérios externos, como os socioculturais, contextuais e comunicacionais, enquanto os tipos textuais são determinados por critérios internos, tais como os formais (estruturais e linguísticos). Assim, os tipos e gêneros se distinguem por sua natureza constitutiva: os tipos textuais possuem uma natureza formal, enquanto os gêneros textuais têm uma natureza contextual e discursiva.

É importante também considerar que tanto textos orais quanto escritos apresentam distintas formas, estilos e composições, manifestando-se através de diversos gêneros textuais e discursivos, e que o significado permeia cada produção. Desse modo, para esta pesquisa, “texto é uma unidade de linguagem em uso, constitui uma unidade semântica e uma formal” (Costa Val, 1991, p. 3-4). Esse entendimento está em consonância com a perspectiva de que os objetos do discurso, pelos quais o sujeito compreende o mundo, são construídos ao longo da vida, durante suas interações discursivas. Isso significa que, por meio das atividades comunicativas que realizamos ao longo do tempo, moldamos e desenvolvemos nossa compreensão sobre os diferentes aspectos do mundo que nos rodeia.

Sendo assim, ressaltamos as palavras de Koch (2014) a respeito da referenciação enquanto atividade cognitivo-discursiva,

A produção de linguagem constitui atividade cognitivo-interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, como também, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. É dentro desse quadro que se procede a um deslocamento da noção de referência para a de referenciação. A língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, bem como situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos. Passa-se, assim, a postular que a referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos-de-discurso (p. 202-203).

Para sustentar sua perspectiva, o autor precisa incorporar referências contextualizadas nos tópicos desenvolvidos em seu texto. Essas referências se tornam objetos do discurso, uma

vez que se aplicam exclusivamente àquela enunciação, em um momento discursivo que envolve elementos como a temática abordada, o modelo textual requerido e a habilidade linguística do autor, entre outros.

O texto é uma manifestação flexível, linguística e interacional. Então, deve ser estudado de maneira que estimule uma reação dos alunos, que os motive a entender a textualidade como parte funcional de suas vidas, construindo efeito de sentido. Nessa perspectiva, podemos dizer que o texto não é um produto acabado, um artefato pronto e, sim, um processo que se encontra em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores (Koch, 2014).

Ademais, quando se trata da abordagem de gêneros textuais/literários nas instituições de ensino, conforme indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), existem falhas que comprometem a formação de leitores. É imperativo, portanto, uma redefinição desse enfoque, levando em consideração as numerosas oportunidades de exploração que esses textos oferecem dentro do ambiente escolar, para a aquisição de conhecimento de maneira abrangente. No entanto, é crucial reconhecer que esse empreendimento não ocorre de forma isolada ou intermitente. Nesse sentido, torna-se relevante uma breve explanação sobre o conceito de gênero textual e tipo textual.

Nos últimos anos, após os estudos, na década de 80, sobre a cognição relacionada ao processamento textual (produção e compreensão), à memória, aos sistemas de conhecimento ativados no processamento textual, bem como às estratégias sociocognitivas e interacionais envolvidas, houve um enfoque crescente nos estudos das tipologias de textos e dos gêneros textuais durante a década de 1990, o que resultou em um campo altamente produtivo.

Atualmente, o âmbito de investigação da Linguística Textual evoluiu do foco isolado em palavras ou frases para abranger o texto em sua totalidade, com especial ênfase no estudo dos gêneros e tipos textuais. Esses textos apresentam variações tanto em termos de conteúdo quanto de expressões linguísticas, principalmente em sua organização global. Além disso, os textos raramente exibem exclusivamente características de uma única classe. Há frequente heterogeneidade, ou seja, uma interpenetração de diversos tipos de texto. Na contemporaneidade, uma variedade de estudos sobre gêneros textuais tem emergido, sendo a maioria deles influenciados pelas ideias de Bakhtin (2011). No contexto dos anos 1950, a abordagem linguística passou a explorar esse tópico, diferentemente do passado, quando os estudos de gêneros eram predominantemente literários e retóricos.

Bakhtin (2011) introduz uma teoria baseada nos usos da linguagem, em oposição à visão tradicional da teoria da comunicação, que excluía o interlocutor. O filósofo desafia a abordagem

monológica e destaca a participação ativa tanto do locutor quanto do interlocutor no processo comunicativo. Para esse autor, existe uma interligação direta entre as funções do locutor e do interlocutor, uma vez que ambos emitem e compreendem enunciados.

A teoria de Bakhtin sobre os gêneros é fundamentada em uma perspectiva dialógica da linguagem. Sua crítica às teorias linguísticas predominantes da época é discutida na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a qual sustenta sua teoria dos gêneros, contida no livro *Estética da Criação Verbal*. Segundo Bakhtin (2011, p. 279), cada esfera de atividade humana gera diversos gêneros que refletem suas condições e objetivos específicos. Esses gêneros se diferenciam pelo conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional. Embora essas dimensões possuam características únicas, elas se entrelaçam para formar o gênero, sem que uma prevaleça sobre as demais.

A diversidade de gêneros é impulsionada pelas distintas maneiras de se dirigir a alguém e pelas múltiplas concepções do destinatário. A escolha de um gênero é influenciada pela esfera discursiva, pelas exigências da temática, pela composição dos participantes e pela intenção do locutor. Como tal, os gêneros textuais constituem enunciados relativamente estáveis que emergem de cada esfera de uso da linguagem. Essa relativa estabilidade permite a evolução dos gêneros ao longo do tempo, moldada pelo contexto histórico-social. Eles são essenciais para a comunicação humana, como argumenta Bakhtin (2011, p. 302): “Se os gêneros do discurso não existissem e não os dominássemos, se fosse necessário criá-los durante a fala, a comunicação seria quase impossível”.

Conforme mencionado por Bakhtin (2011, p. 268), todos os enunciados e seus tipos, ou seja, os gêneros discursivos, desempenham o papel de conexão entre a história da sociedade e a história da linguagem. O autor acrescenta que nenhum fenômeno novo de natureza léxico-gramatical pode ser integrado ao sistema da língua sem passar por um complexo e longo processo de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Essas mudanças nos gêneros discursivos e sua configuração têm sido moldadas, principalmente, pelos avanços científicos e sociais das últimas décadas, de acordo com as necessidades da sociedade contemporânea.

Bakhtin (2011, p. 212) ressalta que todas as formas da língua e as características típicas dos enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, são percebidas e compreendidas em conjunto, estando intimamente relacionadas. Ele também afirma que:

[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas) (2011, p. 212).

Fica evidente que, para o autor, nosso discurso adota as formas dos gêneros, os quais são flexíveis e intimamente dependentes do sujeito e do contexto em que são produzidos. Esses gêneros são caracterizados por três elementos orgânicos do enunciado. O primeiro deles, conforme exposto por Bakhtin (2011), é a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado, que pode ser compreendido como conteúdo temático. Nesse sentido, o conteúdo temático engloba as intenções comunicativas e as necessidades sociais e interativas dos sujeitos, dentro dos contextos das práticas de leitura e escrita, o que determina o papel e o lugar sociais de cada indivíduo.

O segundo elemento refere-se à intenção discursiva, a qual delimita a fronteira e a extensão do gênero, ou seja, seu estilo. Em sua essência, o estilo abrange a escolha das unidades linguísticas características de cada gênero. Por fim, as formas típicas composicionais dizem respeito à organização estrutural do texto. A escolha do gênero é determinada pelo campo da comunicação discursiva, fazendo com que cada gênero carregue consigo constituintes básicos e relativamente estáveis, o que o posiciona em um determinado campo da comunicação discursiva. Portanto, os gêneros compartilham das mesmas características dos enunciados. Por essa razão, esse autor ocasionalmente utiliza os termos “enunciado” e “gênero” de maneira intercambiável.

De acordo com sua abordagem, os enunciados (ou gêneros) possuem cinco características fundamentais: (i) São delimitados pela alternância dos sujeitos falantes: refletem a interação social e a troca de significados que ocorre no uso da linguagem. Cada gênero é uma resposta a uma necessidade comunicativa específica, o que significa que é influenciado pelas características do público-alvo, pelas intenções comunicativas e pelo contexto no qual é produzido. Ao considerar essa alternância dos sujeitos falantes como um elemento definidor dos gêneros textuais, estamos reconhecendo a natureza dinâmica e adaptativa da linguagem. Os gêneros evoluem à medida que as interações sociais se desenvolvem e as necessidades comunicativas mudam; (ii) Têm acabamento específico: isso significa que cada gênero tem características distintas e particulares que o definem e o diferenciam dos demais. Esse conceito ressalta a ideia de que os gêneros não são apenas formatos vazios, mas sim estruturas completas e reconhecíveis, cada uma com suas particularidades e funções comunicativas; (iii) São marcados pela intenção do locutor: importam as intenções comunicativas na escolha e na elaboração dos gêneros, bem como a compreensão da linguagem como um processo interativo e contextualizado, que reflete as complexas interações sociais e culturais entre os participantes da comunicação; (iv) São intertextuais: os textos estão constantemente em diálogo uns com os outros, influenciando-se mutuamente e criando uma complexa rede de relações comunicativas.

Cada texto traz consigo uma multiplicidade de vozes, pontos de vista e discursos que foram previamente explorados em outros contextos; (v) Têm um destinatário: a comunicação linguística é moldada pela relação entre o locutor (quem fala) e o interlocutor (para quem se fala), resultando em uma dinâmica dialógica que enriquece a compreensão dos textos e suas intenções comunicativas.

Ainda são compreendidos como entidades de natureza sociocultural, que materializam a língua em situações comunicativas diversas. Dessa maneira, a contribuição de Bakhtin em relação aos gêneros reside justamente na compreensão de que estes são produtos de indivíduos inseridos em um contexto específico de comunicação, os quais compartilham propósitos unificados. Tais propósitos comuns se manifestam nos gêneros, os quais podem abranger tanto a modalidade oral quanto a escrita. Desse modo, a categorização de textos orais e escritos como parte de um determinado gênero é moldada pela intenção comunicativa de cada esfera de atividade. Ademais, como essas esferas evoluem com objetivos diversos ao longo do tempo, os gêneros demonstram uma natureza flexível. Por conseguinte, a abordagem de Bakhtin em relação à análise de gêneros não se pauta por rigidez dogmática ou normativa, mas sim por uma descrição das dinâmicas observadas.

3.3.2 A concepção de leitura

Nossa experiência como professor de línguas nos anos finais do Ensino Fundamental em duas redes municipais de ensino influencia a reflexão acerca da abordagem do ensino da leitura. Este que, muitas vezes, não abarca nem mesmo o conhecimento associado às estratégias de decodificação, e muito menos incorpora os princípios derivados da perspectiva interacional e dialógica (Vygotski, 2007).

É relevante resgatar, nesse contexto, a significativa contribuição de Michelle Petit (2009), cujo testemunho, fundamentado em experiências empíricas, merece destaque. Ao examinar projetos voltados para a promoção da leitura entre jovens em situações desafiadoras, nas periferias de Paris e em diversas regiões da América Latina, muitas das quais refletem as condições vivenciadas por estudantes em grande parte das escolas públicas brasileiras, a autora registra:

Tais processos [de apropriação da leitura] se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas: estávamos nas “artes de fazer” que estudara

Michel de Certeau. Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra “leitura”: aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um *tête à tête* solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente e a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento; aos momentos de devaneio que se seguiram à relação de convívio com a escrita; às lembranças heterogêneas que ali encontravam, às transformações pelas quais passavam. Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas (Petit, 2009, p. 22-23).

A autora identifica uma dimensão comunicativa e interativa fundamental para a ocorrência da leitura. Sem um processo que envolva a imersão do leitor no livro e a projeção do próprio leitor no texto, a leitura perde sua significância e essência. Contudo, essa dimensão parece ainda não ter sido completamente incorporada aos objetivos da educação básica no Brasil.

O cenário ainda revela um quadro no qual um estudo diversificado com uso dos gêneros textuais/literários nos anos finais do EF permanece escasso, mesmo com a crescente ênfase na exploração de gêneros, especialmente aqueles inspirados nas perspectivas bakhtinianas. O ensino da Língua Portuguesa tem adaptado metodologias e expandido suas áreas de estudo, com enfoque em aspectos essenciais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Um dos pontos de maior relevância tem sido a atenção dedicada às teorias relacionadas à leitura, uma vez que desempenham um papel significativo na formação integral dos indivíduos.

A escola tem redesenhado os métodos de abordagem da leitura e, atualmente, estamos explorando a formação de leitores literários, um conceito que vai além do simples ato de ler. Isso implica explorar as múltiplas dimensões da leitura, como interpretação, compreensão e reflexão. Além disso, envolve outras questões cruciais, como o acesso à biblioteca, a promoção de eventos, como feiras literárias, e a facilitação do contato com uma variedade de textos literários.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) adota a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, seguindo uma linha já traçada por documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2001, 2013). Entretanto, a BNCC também leva em consideração o impacto das tecnologias da informação e comunicação, bem como as novas oportunidades de abordagem do texto em sala de aula e no contexto mais amplo a que pertence. Isso implica reconhecer as finalidades, os usos e os meios de circulação de cada tipo de texto e também exige que o educador desenvolva abordagens pedagógicas adequadas para cada situação textual específica.

Infelizmente, em muitos casos, a prática educacional não promove leituras substanciais, seja de literatura ou de gêneros textuais, o que compromete a eficácia do aprendizado, quando tais textos são apresentados, muitas vezes, fragmentados, desprovidos de contexto e utilizados apenas como ilustrações para conteúdos diversos, como história, teoria literária, gramática ou ortografia. Mesmo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já com duas décadas de existência, não foram plenamente assimiladas na prática, como destacado: “É necessário superar certas concepções acerca da aprendizagem inicial da leitura, principalmente a ideia simplista de que ler se resume a decodificar” (PCN, 1998, p. 55), visto que estes documentos representam uma mudança radical na perspectiva do ensino de leitura, ao estabelecer diretrizes que também impactam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os leitores proficientes desenvolvem estratégias/procedimentos de leitura eficientes, porém aqueles considerados não proficientes desenvolvem estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, relacionam conhecimentos prévios com informações do texto para a construção de sentidos por meio de inferências. Assim, compreendemos a linguagem como uma concepção interacionista, e a leitura é entendida como um processo de produção de sentidos que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor. Para Koch e Elias (2022, p. 10-11):

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Concordando, Marcuschi (2008) afirma que ler e compreender são equivalentes. Além do mais, ressalta que a compreensão de um texto corresponde a um processo cognitivo, no qual as faculdades mentais de indivíduos sociais agem com finalidades específicas, de maneira a desenvolver atividades inferenciais, as quais dependem de conhecimentos de várias ordens: linguísticas, factuais (enciclopédicos), pessoais, de normas institucionais e lógicas (processuais). Nessa posição, ler não equivale a uma atividade objetiva de decodificação de mensagens e, por essa razão, é possível que um mesmo texto provoque diferentes compreensões.

Na abordagem sociocognitiva de leitura, conhecimentos prévios são entendidos como conhecimentos construídos nas interações sociais, vinculados ao ambiente, à cultura e aos

aspectos sociais. Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios foram ampliados e deixaram de ser vistos apenas pelo ângulo linguístico, textual e de mundo e passaram a ser acrescidos de elementos da situação comunicativa e do gênero discursivo (Koch; Elias, 2022). A aquisição de conhecimentos prévios passou, então, a ser estudada no processo de interação entre cognição e cultura, em que ela é um conjunto de dados a serem apreendidos pelos sujeitos individualmente.

Atualmente, entende-se que a compreensão leitora parte do texto e do contexto de produção, em que ele é uma unidade linguística concreta, percebida pela audição (na fala) ou pela visão (na escrita/imagem), um evento comunicativo situado num contexto sócio-histórico; é um exemplar de um gênero discursivo, com características verbais e não verbais típicas, constituído de sentido e de intencionalidade comunicativa, ou seja, um lugar de interação entre os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos.

Ainda na perspectiva sociocognitiva, a interpretação de contexto foi redefinida como sendo o lugar em que se constroem e reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre sistematicidades e indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implícito (Koch, 2014). O leitor, na concepção sociocognitiva da linguagem, tem o papel de ator, que dialogicamente constrói sentidos para o texto. Como definem Koch e Elias (2022):

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (p. 10).

Dessa forma, o ponto de vista da concepção sociocognitivo-interacional vai ao encontro das teorias bakhtinianas, em que o enunciado é “pleno de tonalidades dialógicas” (Bakhtin, 2011, p. 298), isto é, se forma a partir da interação entre o sujeito-criador e o outro. Por esse motivo, os conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional são compartilhados e, no momento da comunicação, “esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente” (Koch, 2014, p. 61). Logo, é pertinente notar que a leitura de textos, na abordagem sociocognitivo-interacional, deve estar situada dentro do contexto sócio-histórico-cultural em que o enunciado foi produzido e no qual está sendo recebido; e, conseqüentemente, deve ser realizada de acordo com as características dos gêneros discursivos correspondentes àquela situação comunicativa.

A formação leitora de um indivíduo pode se iniciar em qualquer ambiente, mas é na escola que isso geralmente acontece. Ao longo da educação básica, atividades de leitura são oportunidades valiosas para a formação de leitores. Todavia, no ambiente escolar, percebe-se que a tarefa de leitura exige esforço cognitivo e nem todos os alunos estão naturalmente inclinados a realizá-la. É nesse contexto que a mediação do professor desempenha um papel fundamental, permitindo orientar os alunos em sua jornada de leitura e auxiliá-los no desenvolvimento de sua formação leitora.

É incontestável que, ao trabalhar com os gêneros textuais/literários em sala de aula, é necessário considerar o contexto social e cultural dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. É preciso aprimorar e diversificar os procedimentos de leitura em sala de aula, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, momento ideal para imergir os estudantes nesse contexto, pois posteriormente serão direcionados ao Ensino Médio. Dessa forma, compreendemos que, ao criar um ambiente estimulante e adaptado às necessidades dos alunos, é possível fomentar o gosto pela leitura, tornando a experiência significativa e enriquecedora ao longo de seu percurso educacional, embora, é necessário acentuar, muitas atividades baseadas em gêneros textuais/literários ainda se concentrem, principalmente, em questões gramaticais, desviando o foco do próprio texto e colocando-o em segundo plano.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças são incentivadas a desfrutar ao máximo das práticas leitoras, concentrando-se exclusivamente no encanto proporcionado pelo texto literário. No entanto, nos anos finais do EF, a simples leitura já não é suficiente. É necessário que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas e sejam capazes de fornecer respostas baseadas no que leram. Esse é o desafio, pois o caminho adotado para alcançar essa formação leitora tem sido falho. E a falha está na maneira como a escola aborda os textos, transformando-os em textos escolares.

Nesse viés, compreendemos que a leitura não é apenas uma habilidade adquirida na escola, mas, acima de tudo, uma competência essencial para o indivíduo se posicionar como um ser atuante na sociedade. É uma ferramenta poderosa, que permite ao sujeito se envolver, refletir e agir criticamente em seu meio social. Segundo Marisa Lajolo (2004, p. 91):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, p. 91).

Dessa maneira, a autora acredita que a leitura pressupõe significação e que apenas ocorre quando o estudante consegue construir conexão com o texto, atribuindo significações através das linguagens utilizadas, pois ela se solidifica na medida em que permite o diálogo construtivo entre autor, texto e leitor. Portanto, quando se consegue produzir relações com outros textos, isso possibilita transitar entre seus sentidos possíveis. Como bem destacam Koch e Elias (2022):

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, constatamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura (p. 18).

Dessarte, compreendemos a importância do trabalho com a leitura por meio de uma mediação bem conduzida, uma vez que pode representar “uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar” (Petit, 2009, p. 148). Segundo Leal e Albuquerque (2010):

[...] o professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual (p. 94).

Dessa forma, é essencial enfatizar o trabalho com os gêneros textuais. A leitura diária e o estímulo proporcionado pelo professor oferecem uma excelente oportunidade para aprofundar o conhecimento do leitor.

Petit (2009) destaca outro aspecto importante, denominado “dimensão de transgressão na leitura” (p. 146), que não exclui o leitor, nem aqueles próximos a ele, de riscos. A palavra impressa pode levar o leitor a sair de sua zona de conforto, levando-o a questionar suas certezas, sua identidade e a assumir o controle de seu próprio destino.

Quanto à área de estudo, a leitura é um campo amplo, que possibilita várias abordagens e, por essa razão, é estruturada sob diferentes concepções. Assim, partimos da ideia de Aguiar (2011) de que a leitura é um diálogo que estabelecemos com o passado, enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e por meio da qual nos inserimos em uma comunidade de leitores. Nesse contexto, ela se torna um processo de produção de sentidos, um

diálogo constante que nos conecta com diferentes perspectivas e enriquece nossa compreensão do mundo.

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos, comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas) (Aguilar, 2011, p. 23-34).

Aguilar (2011) destaca que o ato de ler é um diálogo com o texto, uma descoberta de sentidos implícitos e uma abertura para novas realidades ainda não exploradas pelo leitor. É um processo que vai além da simples transmissão de informações, tornando-se uma experiência enriquecedora e transformadora. Logo, compreendemos a leitura como uma prática social, na qual o sujeito, ao se engajar no ato de ler, imerge em um processo de construção de significados, tornando-se parte da dimensão simbólica das atividades humanas.

Nesse contexto, quando falamos sobre atividades humanas, estamos nos referindo à linguagem, o meio pelo qual o ser humano adentra o universo cultural e se torna um indivíduo culto, racional e reflexivo. E nessa ideia, Freire (2011) define que saber ler implica, necessariamente, uma percepção crítica do mundo ao redor, indo de encontro à noção de que a leitura se reduz a gestos mecânicos, limitados apenas à codificação e decodificação de palavras e frases. Ao contextualizar a leitura, lembramo-nos de sua concepção popular de que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras. Em outras palavras, a leitura não se restringe a decifrar símbolos, mas sim a compreender a realidade de forma crítica e contextualizada.

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando em minha experiência existencial. Primeiro, a leitura do mundo, do pequeno mundo em que me movia. Depois a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo (Freire, 2011, p. 14).

Observamos que a visão abrangente de Freire sobre o ato de ler e interpretar o mundo remonta a uma época em que a leitura estava intrinsecamente ligada à própria existência, antes mesmo de dominar plenamente o sistema de escrita. O educador compartilha sua experiência de vida ao mencionar que, muito antes de aprender a ler textos escritos, na sua infância na capital de Pernambuco, ele já interpretava elementos do “mundo da escrita”, como o canto dos pássaros, a força do vento, o som dos trovões e das tempestades, o formato das folhas, a textura e o sabor das frutas, os caminhos dos animais e os gestos humanos, carregados de crenças e valores (Freire, 2011, p. 15).

Freire argumenta que o ato de ler não pode ser controlado pela escola e não deve se submeter a imposições quanto à quantidade de trabalho que o aluno deve realizar em um determinado período de tempo, em nome de sua formação científica. Ele reflete sobre a necessidade de paciência e cautela na leitura, pois o processo requer tempo para que as ideias propostas pelo texto possam amadurecer e ser compreendidas. Nesse sentido, o leitor crítico e reflexivo deve romper com leituras superficiais, apressadas e desconectadas do mundo ao seu redor, buscando sua autonomia intelectual em prol da cidadania e da capacidade de perceber e interferir em sua realidade.

O conceito de leitura desenvolvido por Freire destaca a importância de conectar as etapas do processo de aprendizagem da leitura com a vida pré-escolar dos alunos, em que suas histórias, experiências, saberes e leituras sobre o mundo têm espaço para dialogar com a escola de forma contínua. Assim, a abordagem de Freire sobre o ato de ler se revela como uma possibilidade de construir uma sociedade diferente, ao nos estimular a pensar e agir contra uma visão de mundo que busca impedir a compreensão da realidade social. Essa perspectiva desafiadora está ao alcance de todos que estão comprometidos com a educação transformadora em nosso país.

As discussões de Michele Petit, em *Os jovens e a leitura* (2009), trazem também contribuições relevantes para a compreensão da leitura em sua dimensão subjetiva, pois comprovam a relação entre o ato de ler e o despertar de percepções, memórias e afetos.

O que chama a atenção, segundo Petit, é a constatação de que, assim como o leitor modifica o texto, da mesma forma, o texto também pode induzir mudanças no leitor. Tal fato, fruto dessa relação intersubjetiva, leva a um hibridismo composto pela subjetividade de quem lê com os escritores, favorecendo uma leitura mais autônoma e criativa. A respeito disso, Petit diz:

Mesmo que a leitura não faça de nós escritores, [...] ela pode nos tornar mais aptos a anunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas [...] nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro diferente do que acreditava ser (p. 42).

As palavras do autor nos obrigam a pensar o ato de ler como meio de criação de um leitor mais independente, no sentido de enfrentar os desafios de seu cotidiano em sociedade e como processo de desnudamento do “eu”, autodecodificação e retorno permanente. A leitura assim compreendida é capaz de criar oportunidades de encontro consigo mesmo, conosco e com os outros, pois, se nos permite compreender melhor a diversidade de pessoas que nos cercam

em um mundo que também é plural, ao mesmo tempo permite o processo de trabalho através do espaço íntimo e interior do leitor.

Segundo Petit (2009), a pluralidade de leituras proporciona a construção de identidades e significados multifacetados, superando mecanismos que limitam a atividade do leitor a gestos limitados, superficiais e lineares, restringindo sua percepção de si mesmo e da realidade ao seu redor. Também ressalta que a identidade das pessoas, criada por meio dos livros e da leitura, não pode ser compreendida como algo estável, sólido ou cristalizado, mas sim como um processo aberto, inacabado, uma junção de várias pessoas, sempre em transformação (Petit, 2009, p. 63).

Por conseguinte, ao enfatizar a identidade e a subjetividade das pessoas como algo dinâmico e em constante movimento de construção e reconstrução, Petit (2009) destaca a relevante contribuição dos livros nesse processo. Para ela, as bibliotecas com coleções diversificadas representam um espaço necessário e privilegiado, permitindo que, por meio da leitura, seja possível pensar e reorganizar a própria vida sob diferentes perspectivas, ampliando a percepção do mundo em que estamos inseridos.

Adicionalmente, visando criar um ambiente propício para o desenvolvimento do hábito de leitura, é essencial considerar elementos como a disponibilidade de bibliotecas acessíveis à promoção de leituras autônomas, a valorização das escolhas e sugestões dos alunos, a incorporação de práticas regulares de leitura e a implementação de um plano coeso de formação. Esses fatores devem ser integrados ao contexto educacional, realçando o papel da escola na edificação de uma educação literária substancial (Brasil, 1998).

O docente, assumindo o papel de intermediário, deve fazer a seleção criteriosa de textos e livros que integrarão a dinâmica da sala de aula, em que os alunos realizem leituras independentes. Além disso, é fundamental que ele estimule debates e reflexões sobre os temas abordados nas leituras, promovendo encontros significativos com textos que ressoem os interesses dos estudantes.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventuras e na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (Petit, 2009, p. 148).

Portanto, para promover o hábito de leitura dentro do ambiente escolar, é fundamental que a instituição educacional incentive os alunos, sendo o uso de gêneros textuais/literários

recomendado para essa finalidade. Embora todos os tipos de textos tenham sua importância, a abordagem de textos literários se destaca, uma vez que, conforme observado por Bordini e Aguiar (1988, p. 13), possuem a capacidade de enriquecer a descoberta de significados de forma única.

Para a formação de leitores proficientes, é essencial que os educadores desempenhem o papel de incentivadores, e esse incentivo também deve se estender ao ambiente familiar. No entanto, é fundamental adotar uma postura ativa em vez de esperar passivamente por essa promoção da leitura em contextos acolhedores, como a sala de aula. Isto posto, é necessário incorporar abordagens metodológicas que capacitem os alunos a se tornarem leitores proficientes, seguindo uma perspectiva que compreende a leitura como um ato que engendra a produção de significados (Sales, 2011, p. 98).

Sendo assim, a sala de aula se configura como o ambiente propício para a partilha de experiências e a exploração de leituras literárias que conferem significado às vivências, enriquecem o processo de aprendizagem e proporcionam o acesso a narrativas que revelem histórias e realidades diversas, oferecendo lições sobre a existência e o mundo que nos cerca. Além disso, ela oferece a oportunidade de um reencontro temático com o passado, um elo que se estabelece ao nos engajarmos em determinadas leituras literárias.

Nesse sentido, compreende-se a leitura como um ato de atribuição de significados, um processo de construção de um universo próprio a partir das valorações pessoais do leitor, inserido em uma esfera de interação humana, em que diversas vozes se entrecruzam nos limites dos enunciados gerados na dinâmica da comunicação verbal. Ademais, sustenta-se a noção de que, para apreender as diferentes vozes com as quais o leitor dialoga ao construir sentido na leitura, é fundamental ter um entendimento profundo de seu contexto social e da esfera simbólica em que atua (Ferreira; Gomes; Gonçalves; Ferreira, 2020, p. 109).

Assim sendo, o papel ativo do professor é de suma importância nesse processo, uma vez que sua atuação como especialista em linguagem e facilitador do conhecimento desempenha um papel significativo na formação de uma nova geração de leitores críticos na escola. Vale destacar que a melhoria contínua das práticas de ensino é essencial. Em vista disso, é responsabilidade do professor procurar constantemente maneiras de aprimorar suas estratégias pedagógicas em sala de aula, visando proporcionar uma experiência de leitura mais enriquecedora no ambiente escolar.

Ainda, Araújo (2014), em sua obra *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*, destaca que variados gêneros textuais demandam distintas atividades de compreensão. A abordagem de um texto literário difere daquela empregada em uma notícia. Adicionalmente,

a autora ressalta a compreensão como o primeiro estágio da leitura, que conduz obrigatoriamente ao segundo estágio, a interpretação; e prossegue apontando para a existência de três níveis de leitura, que se espera que o leitor proficiente alcance – explícito, implícito e metaplícito.

Para a autora, o nível de leitura explícito refere-se à compreensão e à interpretação direta e óbvia das informações apresentadas, de forma clara e evidente, no texto. É aquilo que está literalmente expresso no conteúdo escrito, sem a necessidade de inferências ou análises mais profundas. Esse nível de leitura envolve identificar fatos, detalhes, eventos e informações concretas que estão explicitamente apresentados no texto. Em outras palavras, trata-se da compreensão superficial e imediata do que está sendo comunicado pelo autor.

De outro lado, o nível de leitura implícito refere-se às informações, aos significados e às nuances que não estão explicitamente declarados no texto, mas podem ser inferidos pelo leitor através de sua compreensão mais profunda e análise das entrelinhas. Essas inferências envolvem a interpretação das intenções, emoções, motivações e conexões subjacentes aos elementos do texto.

E, por fim, o nível de leitura metaplícito vai além dos níveis explícito e implícito, envolvendo a capacidade do leitor de refletir sobre o próprio processo de leitura, compreensão e interpretação. Nesse nível, o leitor não apenas busca compreender as informações e os significados presentes no texto, mas também examina suas próprias estratégias de leitura, avalia a eficácia das abordagens adotadas e pode até mesmo questionar as intenções e perspectivas do autor. Envolve uma análise crítica não apenas do conteúdo do texto, mas também das suas estratégias utilizadas para compreendê-lo. Isso pode incluir a consideração de fatores como o contexto cultural, social e histórico, que pode influenciar a interpretação do texto, bem como a consciência das próprias suposições e preconceitos, os quais podem afetar a compreensão (Araújo, 2014).

Por isso, possuir habilidades de leitura eficazes vai além da simples capacidade de reconhecer o assunto, a ideia principal ou o ponto de vista do autor no texto. Envolve igualmente a habilidade de perceber como o autor expressa suas ideias, quais nuances de significado são produzidas e como ele manipula os elementos linguísticos para atingir seus objetivos. A leitura eficaz envolve uma análise mais profunda das escolhas linguísticas e estilísticas feitas pelo autor. Significa estar atento não apenas ao que está sendo dito, mas também a como está sendo dito. É preciso perceber nuances de significado, sutilezas e nuances na expressão das ideias. Requer a capacidade de reconhecer a variedade de recursos literários, retóricos e linguísticos que um autor utiliza para transmitir suas intenções e criar impacto.

Além disso, entender como o autor manipula os elementos linguísticos – como escolhe palavras, estrutura frases e utiliza figuras de linguagem – é crucial para apreciar plenamente o texto. Isso permite identificar os efeitos de sentido que são criados, bem como as conotações e os matizes que podem não ser óbvios à primeira vista. Essa compreensão mais profunda não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também ajuda a desvendar as camadas de significado presentes no texto (Araújo, 2014).

Em última análise, a habilidade de ir além da superfície de um texto e mergulhar em sua complexidade e sutileza é o que distingue um leitor verdadeiramente competente e engajado. Não apenas permite uma compreensão mais rica das obras literárias, mas também promove uma apreciação mais profunda da arte da escrita e da maneira como a linguagem pode ser usada para transmitir significado e emoção de maneira poderosa.

Assim, é igualmente relevante que o professor seja, ele próprio, um leitor ativo. Isso implica não apenas instruir sobre a leitura, mas também cultivar o hábito e o prazer de ler. Esse comportamento não só incentiva os alunos a se tornarem leitores, como também pode influenciar significativamente o desenvolvimento da habilidade de leitura. A figura do professor frequentemente serve como exemplo inspirador para os alunos, tornando-se um modelo a ser seguido, o que pode, por sua vez, motivar mais sujeitos a abraçarem a prática da leitura.

3.4 A presença dos gêneros textuais/literários em provas do ENEM no período de 2018-2022

Por muitos anos, a relevância da leitura no processo educacional dos estudantes tem sido tema de debate, assim como os desafios enfrentados pela escola para formar sua capacidade crítica e reflexiva como leitores, desafios que, muitas vezes, os professores encontram dificuldades para superar. Diante disso, surge a necessidade de explorar quais os gêneros textuais/literários, com mais expressividade, que estão sendo abordados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na parte específica de linguagens.

A partir desse contexto, buscamos discutir com os estudantes dos anos finais do EF de que maneira essa abordagem pode influenciar o aprimoramento das habilidades leitoras dos alunos, visto que eles são submetidos às avaliações externas do SAEB e SAEPE, e posteriormente serão estudantes do Ensino Médio, modalidade da educação básica que possui o ENEM como política educacional.

Nessa ideia, destacamos que, se durante o Ensino Fundamental nos anos finais, o aluno tiver desenvolvido a maturidade e a preparação necessárias para enfrentar textos de maior

complexidade, torna-se viável adotar abordagens que se utilizem de outras modalidades mais familiares para os alunos, como o *hip-hop*, as letras de músicas, as histórias em quadrinhos, o cordel e outras formas relacionadas ao contexto cultural, seja este mais ou menos urbano, no qual tais gêneros se originam (Brasil, 2006, p. 63). Baseados nessa informação, os Quadros 2 e 3 abaixo, apresentam um recorte dos gêneros presentes no ENEM, no período de 2018 a 2022, especificamente nas questões de número 1 a 45, relativas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Primeiramente, o Quadro 2 apresenta um recorte dos gêneros literários, como podemos analisar abaixo:

Quadro 2 - Recorte dos gêneros presentes no Exame Nacional do Ensino Médio, Caderno Azul

Ano	Número da questão	Autor	Movimento literário	Abordagem metodológica da questão
2018	08	Guimarães Rosa	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2018	10	Luiz Silva Cuti	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	15	Torquato Neto	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	16	Leonardo Fróes	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	17	Ricardo Freire	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	18	Martha Medeiros	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	20	Natalia Borges Polesso	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	23	Marques Rebelo	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	30	Stela do Patrocínio	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	35	Angélica Freitas	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	35	Manoel de Barros	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2018	38	Graciliano Ramos	Realismo/ Naturalismo	Interpretação de texto literário
2018	42	Ivan Ângelo	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário

2019	13	Oswald de Andrade	Modernismo	Interpretação de texto literário/conhecimento de movimentos literários
2019	14	Ana Martins Marques	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2019	21	Ivan Ângelo	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2019	22	João Cabral de Mello Neto	Pós-modernismo	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2019	28	Victor Heringer	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2019	33	Raul Pompéia	Realismo	Interpretação de texto literário/conhecimento de movimentos literários
2019	39	Hilda Hilst	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2019	41	Moacyr Scliar	Sua obra abrange vários movimentos	Interpretação de texto literário
2019	44	Mauro Mota	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2020	06	Manuel Bandeira	Modernismo	Interpretação de texto literário
2020	11	Graça Aranha	Sua obra abrange vários movimentos	Interpretação de texto literário
2020	16	Domingos Pellegrini	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2020	18	Lúcia Helena de Andrade	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2020	32	Olavo Romano	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2020	34	Ondjaki	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2020	40	Dyonelio Machado	Realismo social	Interpretação de texto literário
2020	41	Lima Barreto	Pré-modernismo	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2020	45	Dalton Trevisan	Realismo fantástico	Interpretação de texto literário
2021	07	Manoel de Barros	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2021	09	Guimarães Rosa	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário

2021	15	Machado de Assis	Realismo	Interpretação de texto literário
2021	24	Ana Paula Maia	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2021	25	Fernando Sabino	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2021	30	Lima Barreto	Pré-modernismo	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2021	32	Carlos Heitor Cony	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2021	35	Machado de Assis	Realismo	Interpretação de texto literário
2021	38	Hilda Hilst	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2021	40	Maura Lopes Cançado	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2021	41	Sosígenes Costa	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2021	44	Machado de Assis	Realismo	Interpretação de texto literário
2022	10	Clarice Lispector	Modernismo (terceira geração)	Interpretação de texto literário
2022	14	Fernanda Torres	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário/Gramática aplicada à literatura
2022	29	Antonio Prata	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário
2022	32	Maria Firmina dos Reis	Romantismo	Interpretação de texto literário/conhecimento de movimentos literários
2022	34	Cornélio Penna	Modernismo (segunda geração)	Interpretação de texto literário
2022	35	Machado de Assis	Realismo	Interpretação de texto literário
2022	36	Manuel Oliveira de Paiva	Naturalismo	Interpretação de texto literário/conhecimento de movimentos literários
2022	37	José Américo de Almeida	Modernismo (segunda geração)	Interpretação de texto literário/conhecimento de movimentos literários
2022	38	Coelho Neto	Naturalismo regionalista	Interpretação de texto literário

2022	39	João do Rio	Modernista (primeira geração)	Interpretação de texto literário
2022	40	Carolina Maria de Jesus	Literatura contemporânea	Interpretação de texto literário

Fonte: Alves (2024).

A prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é conhecida por abordar uma variedade de temas e abordagens literárias, incluindo diversas escolas literárias e obras contemporâneas. A presença de diversas escolas literárias, desde o Barroco até a literatura contemporânea, permite que os estudantes demonstrem conhecimento sobre a evolução da literatura brasileira ao longo do tempo. Isso envolve a capacidade de identificar características específicas de cada período literário, entender os contextos históricos e culturais que influenciaram a produção literária e reconhecer como essas características continuam a ressoar na literatura atual.

Incluir literatura contemporânea na prova é essencial para manter a relevância da avaliação, uma vez que a literatura é uma forma de expressão em constante evolução. A literatura contemporânea reflete as preocupações, os desafios e as sensibilidades do nosso tempo; e avaliar a compreensão dos estudantes sobre essas obras permite uma conexão mais direta entre o que eles estudam e sua própria realidade. Além disso, essa diversidade de escolas literárias e obras contemporâneas exige que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas e interpretativas mais amplas. Eles precisam ser capazes de reconhecer diferentes estilos de escrita, temas recorrentes, elementos culturais e simbólicos, bem como fazer conexões entre obras de diferentes períodos: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 495).

Por conseguinte, apresentamos um levantamento dos gêneros textuais presentes nas provas do ENEM do período de 2018 a 2022. O Quadro 3 expõe esse delineamento.

Quadro 3 - Recorte dos gêneros textuais presentes no Exame Nacional do Ensino Médio no período de 2018-2022

Ano	Gêneros
2018	Documentário, <i>Campanha (diversas)</i> , <i>Notícia</i> , Resumo, Tirinha, Canção, Quadrinhos, Artigo de opinião, Resenha, Sinopse, Imagem do Facebook, Imagens (remetem a uma leitura multimodal), <i>Reportagem</i> .
2019	<i>Campanha publicitária</i> , Canção, Carta, Resumo, Artigo científico, Quadrinho, <i>Notícia</i> , Infográfico, Cartaz, Retrato, Recorte, Fotografia (remete a uma leitura multimodal), Documento, Carta de jogo (remete a uma leitura multimodal), <i>Reportagem</i> , Documentário.

2020	Cartaz, Artigo de opinião, <i>Reportagem</i> , <i>Notícia</i> , Recorte, Canção, Documentário, Anúncio Publicitário, Decreto, <i>Campanha de conscientização</i> , Relato, Artigo científico, <i>Campanha Publicitária</i> .
2021	<i>Notícia</i> , Resenha, Canção, <i>Campanha de adoção</i> , Tirinha, <i>Reportagem</i> , Artigo de opinião, Artigo científico, Quadrinho, <i>Campanha de conscientização</i> .
2022	Texto de opinião, <i>Campanha de adoção</i> , <i>Notícia</i> , Peça publicitária, Artigo científico, Post, Documentário, Canção, Anúncio, Manual de orientação, Imagens (remete a uma leitura multimodal), <i>Reportagem</i> .

Fonte: Alves (2024, grifos do autor)

Por conseguinte, notamos que a presença de diversos gêneros textuais nessas avaliações não apenas avalia as habilidades dos estudantes em compreender e produzir diferentes tipos de textos, mas também os prepara para serem comunicadores eficazes e cidadãos informados em uma sociedade cada vez mais diversificada e complexa. Essa ideia está refletida nas orientações contidas nos PCN (1997), os quais preconizam que o trabalho na sala de aula de línguas deve ser baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Os gêneros textuais desempenham um papel paradigmático, fornecendo-nos modelos de comunicação que visam à eficácia, tanto na expressão oral quanto na produção escrita. Quando criamos um texto, selecionamos a abordagem mais adequada para transmitir a mensagem de maneira eficiente (Marcuschi, 2008).

Ao explorar os gêneros textuais/literários, a escola estaria proporcionando aos estudantes dos anos finais do EF a chance de efetivamente dominar uma variedade de formas de comunicação usadas na sociedade, capacitando-os a navegar habilmente nas interações cotidianas. Isso lhes permitiria a compreensão de que a prática da linguagem é essencial para a construção de sua identidade como indivíduo. Essa abordagem linguística promoveria a participação social e a interação humana significativa em uma sociedade alfabetizada.

Portanto, analisando os Quadros 2 e 3 acima, destacamos que, a fim de empregar os gêneros textuais/literários dentro do ambiente escolar, é preciso que o professor conduza uma pesquisa para identificar aqueles que melhor se relacionam com a vivência dos estudantes. Esse levantamento é pertinente, pois é necessário perceber quais gêneros são mais recorrentes e relevantes para os estudantes.

Portanto, através dessa discussão acerca dos gêneros textuais/literários mais recorrentes nas provas do ENEM nos últimos cinco anos, damos continuidade ao estudo, tomando como instrumentos de estudo os gêneros com maior expressividade nestas avaliações supracitadas, sendo eles: (i) *Literatura contemporânea*; (ii) *Campanha*; (iii) *Notícia*; e (iv) *Reportagem*.

Ainda, sobre o diário de leituras o diário de leituras é visto como artefato que pode se constituir instrumento para a descoberta das próprias ideias, para o desenvolvimento da crítica

e da autocrítica, para o planejamento e a preparação de um produto final, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares (Machado, 2005, p. 64). O diário é uma espécie de testemunho da experiência leitora das(os) estudantes. Uma narrativa compartilhada com o educador, que, ao examinar os diários, consegue acompanhar o percurso de assimilação da obra, com todas as suas complexidades e esforços na construção de significados.

Machado (2005, p. 64) ainda defende o diário de leitura como um texto produzido por um leitor, que tem o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva, à medida que lê. Assim, ao se configurar como uma forma de “conversa” com o autor do texto, o diário de leituras assume uma natureza fortemente dialógica, estabelecendo não apenas um diálogo entre o leitor e o autor, mas também incentivando o despertar do aluno para as interações dialógicas presentes entre diversos discursos, que contribuem para a nossa construção como sujeitos, transcendendo fronteiras rígidas entre distintos campos do conhecimento.

O diário de leituras conduz os alunos a praticarem, por meio da escrita, uma série de operações linguísticas que leitores experientes naturalmente realizam ao se envolverem na prática da leitura (Machado, 2005, p. 65). “Ele é um instrumento capaz de compreender os processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe, estão no centro das pesquisas atuais” (Rouxel, 2012, p. 16).

3.5 Compreendendo as relações étnico-raciais

Quando abordamos a educação étnico-racial, é essencial primeiro compreender o contexto histórico e social que levou as populações negras, afrodescendentes, quilombolas e indígenas a enfrentarem situações de discriminação e injustiças ao longo do tempo. É crucial reconhecer que o racismo e a discriminação racial estão intrinsecamente ligados à desigualdade social.

Após a abolição da escravidão, a população negra foi deixada à margem da inserção social, sem nenhum planejamento adequado. Pelo contrário, houve um aumento da exclusão social, já que esses grupos não tinham acesso a direitos básicos como terra, trabalho digno, saúde, educação e habitação. Isso resultou em uma grande parcela da população negra vivendo em condições precárias de sobrevivência no Brasil. Essa falta de oportunidades pode ser uma

das razões pelas quais, mesmo após 124 anos da abolição, os negros continuam enfrentando desigualdades em relação à população branca (Rosa, 2012, p. 25).

Na observação da população brasileira, é essencial considerar as interações entre diferentes grupos étnicos que contribuíram para a formação desta nação. É necessário também examinar criticamente o processo de formação do Brasil, que, enraizado na escravidão, resultou no surgimento de concepções e práticas racistas, as quais ainda persistem na sociedade atual.

O racismo é conceituado como um conjunto de ideias que sustentam a crença na superioridade de uma raça sobre as outras, assim como na existência de supostos defeitos morais e intelectuais em relação a outras raças. Sob essa ótica, a discriminação racial se baseia em práticas e atitudes derivadas de processos sociais e políticos, visando principalmente à manutenção de direitos e privilégios de um grupo específico (Gomes, 2005). Em contextos nos quais indivíduos com visões racistas ocupam posições de poder, observa-se uma intensificação na busca pela institucionalização de direitos, muitas vezes negligenciando as populações marginalizadas, como é o caso da população negra, apesar de esta constituir a maioria no Brasil (Oliveira, 2018, p. 50).

O racismo revela-se basicamente em três níveis: individual, institucional e cultural. No nível individual, um membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer ao grupo tido como superior (branco, por exemplo). No nível institucional, o racismo dispõe as instituições (Estado, escola, igrejas, empresas, partidos políticos etc.) a serviço dos pressupostos do racismo individual; limita, a partir de algumas práticas institucionais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de pessoas (negras, por exemplo) a determinadas posições ou ao seu desenvolvimento pleno. No nível cultural, pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de um grupo étnico-racial com relação a outro; ou seja, o racismo se expressa na cultura quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas, por exemplo, não têm o valor cultural de saberes greco-romanos (Silva, 2001, p. 77).

A população negra reconhece que as organizações são meios pelos quais pode buscar melhores condições de vida. Destaca-se o papel dos movimentos negros no Brasil⁵, que historicamente lutaram por melhorias, especialmente na área da educação, considerada

⁵ Estes grupos são empenhados em promover uma sociedade mais justa em diversas perspectivas, “valorização e reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do nosso país” (Oliveira; Machado, 2018, p. 51). Conforme Porfrio (2021), a luta do movimento negro teve como inspiração figuras importantes da história negra, como Zumbi dos Palmares, considerado o maior líder quilombola do país. Ao longo da história, o movimento negro alcançou importantes conquistas por meio de suas reivindicações. Rosa (2012) destaca que esses movimentos ganharam maior visibilidade nas décadas de 1970 e 1980, período no qual foram estabelecidas fundações, organizações e entidades negras, com o objetivo de proteger e reivindicar os direitos da população negra brasileira.

fundamental para a busca pela emancipação dessa população. Para combater o preconceito e o racismo, o movimento negro conquistou marcos significativos, como a elaboração da Lei nº 9.459/97, a qual estabelece que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Brasil, 1997, p. 1). Além disso, o Decreto nº 3.198, de 2000, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, reconhecido como um dos instrumentos mais relevantes na luta contra a discriminação racial.

Em 2004, em resposta às diversas reivindicações do Movimento Negro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes visam orientar a formulação de ações que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, comprometendo-se assim com uma educação pautada em relações étnico-raciais positivas. Essas diretrizes estão alinhadas com as competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que enfatizam a valorização da diversidade.

Para compreender a história afro-brasileira e as relações étnico-raciais, no ano de 2003, uma das primeiras ações do então Presidente da República, eleito em 2002, Luís Inácio Lula da Silva, foi a sanção da Lei nº 10.639/03. Essa lei modificou a Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo de maneira legal e obrigatória a inclusão, nos currículos educacionais, de conteúdos voltados para o ensino da história e da cultura afro-brasileira. Essa medida abrange todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional.

Essa lei acabou sendo retificada pela Lei nº 11.645/2008, na qual foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a inclusão gradativa e obrigatória do ensino da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas nas instituições oficiais de ensino. Esse percurso histórico também é marcado por movimentos e lutas sociais em busca do reconhecimento e da demarcação dos territórios ocupados pelos povos originários, conforme garantido pelo artigo 231 da Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, é fundamental considerar os aspectos jurídicos e políticos que culminaram na promulgação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008.

Art. 1.º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A escola, como um ambiente de convivência e aprendizado social, deve ser estruturada para acolher a diversidade de culturas e valores. Um de seus principais objetivos é promover a formação humana, pautada na equidade, na justiça, na paz e na alteridade, sendo essencial para uma convivência harmoniosa e saudável. Dessa forma, a educação voltada para as relações étnico-raciais deve proporcionar espaços para reflexões, debates e respeito em relação ao outro e à sua cultura, contribuindo para a ressignificação do valor da vida humana e de suas interações.

3.6 Padlet: um mural formativo

Nos últimos vinte anos, observamos um notável aumento no uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em diversos setores da vida cotidiana. Os dispositivos tecnológicos digitais tornaram-se itens de consumo comuns e estão presentes nas rotinas diárias das pessoas. Seja no ambiente profissional, acadêmico e/ou mesmo no lazer, os recursos tecnológicos desempenham um papel significativo. Autores como Bazzo (2011) propõem a integração desses recursos tecnológicos à educação, visando desenvolver a capacidade reflexiva e a habilidade de filtrar a grande quantidade de informações disponíveis. Dessa forma, o ensino tecnológico pode proporcionar um modelo didático-pedagógico e epistemológico que vai além da mera utilização dos dispositivos digitais como objetos de estudo.

Nesse sentido, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892, o ensino tecnológico pode ser conceituado como aquele que promove a transformação do estudante por meio da interação com a realidade, engajando-o em atividades que abrangem diversas dimensões da vida humana. Dessa forma, o ensino tecnológico busca integrar ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, visando facilitar a aquisição de conhecimento.

No entanto, as mudanças e adaptações de metodologias de ensino na formação de professores estão provocando transformações significativas. Diante disso, é relevante examinar o conceito de aprendizagem ativa na formação docente, uma vez que está se consolidando como

uma tendência importante nesse processo. Para compreender melhor essa abordagem, é fundamental esclarecer alguns pontos sobre o conceito de metodologias ativas.

Com base nas ideias de Moran (2015, p. 22), compreendemos que esse modelo de ensino torna as aulas mais atrativas e possibilita sair do formato expositivo tradicional, no qual apenas o professor transmite o conteúdo. O termo “ativo” é utilizado porque o aprendiz está envolvido ativamente na construção do conhecimento. Nesse tipo de aprendizagem, ao lidar com experiências e problemas mais próximos da realidade do aluno, o processo se torna mais dinâmico, uma vez que situações reais são vivenciadas e discutidas (Moran, 2015).

Há um grande debate sobre como as metodologias ativas podem promover uma postura menos passiva dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2015), esse modelo foi desenvolvido com o objetivo de reinventar a prática docente, oferecendo uma forma de aprendizado mais conectada com a vida cotidiana de cada indivíduo.

Moran (2015) também destaca que as metodologias ativas e as tecnologias digitais se complementam quando as práticas adotadas incorporam atividades como jogos, resolução de problemas e projetos relevantes, em vez de seguir o modelo convencional. Isso implica promover a colaboração entre os alunos (aprendendo juntos) e a personalização do processo de aprendizagem (incentivando e gerenciando as trajetórias individuais). No entanto, ao analisar criticamente o cenário atual, o autor ressalta que a transição dos modelos tradicionais para os formatos digitais está ocorrendo de forma rápida, muitas vezes sem os devidos momentos de avaliação e teste, que são essenciais no processo formativo.

Nessa perspectiva, temos o *padlet*⁶ como uma possibilidade viável para explorar o mural de forma anônima ou identificada, contando com o suporte de reconhecimento de usuário baseado em e-mail. As interações disponíveis são diversas, variando desde o modo privado, com restrições de acesso, até o formato público, em que todas as interações no mural são visíveis. As múltiplas possibilidades oferecidas pelo *padlet* permitem ao usuário navegar por trilhas segmentadas de acordo com suas áreas de interesse.

O mural digital reinterpreta o tradicional quadro de avisos físico, onde os recados são dispostos linearmente, lado a lado. No entanto, na versão online, as postagens seguem um formato não linear, permitindo uma organização mais flexível e expansiva do que o espaço

⁶ É uma ferramenta da Web 2.0, com suas características interativas principalmente vinculadas aos motores de busca de informações. Essa plataforma possibilita a criação de um espaço compartilhado, no qual é viável associar texto, imagem, áudio e outros recursos de maneira colaborativa. O acesso ao conteúdo pode ser realizado por meio do endereço www.padlet.com. Embora a plataforma esteja hospedada em um domínio de língua inglesa, é possível utilizar o recurso por meio da tradução disponível na internet para o idioma português. O mural colaborativo oferece uma versão gratuita, que possui limitações de capacidade, e opções de planos pagos, que oferecem uma variedade de aplicativos e usos.

limitado oferecido pelo pedaço de papel no quadro físico. Nesse ambiente virtual, os usuários têm a capacidade de compartilhar uma variedade de informações, incluindo texto, envio de arquivos, imagens, links e recursos de pesquisa de plataformas de vídeo, como o YouTube, ou de áudio, como o Spotify.

Partindo dos pressupostos discutidos, utilizamos o Padlet como ferramenta para organizar e esquematizar todo o percurso da pesquisa. Desde a organização da turma piloto até a construção final dos diários de leituras dos estudantes, o Padlet desempenhou um papel crucial. Inicialmente, estruturamos o portfólio digital no Padlet, criando uma organização clara e acessível. Em seguida, inserimos as informações necessárias ao longo do processo, garantindo uma documentação eficiente e bem organizada das etapas da pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SEUS CONTEXTOS: O ENCONTRO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Nesta seção, discutiremos os pressupostos metodológicos que orientam este estudo e como eles se encontram com a prática educacional. Inicialmente, apresentaremos a escola e os sujeitos participantes da pesquisa, detalhando o contexto institucional e o perfil dos participantes. Em seguida, exploraremos a perspectiva metodológica adotada, destacando as abordagens teóricas que fundamentam o estudo e as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas.

A seção culminará com a descrição do desenvolvimento da Proposta Interventivo-Pedagógica, explicando como essa metodologia foi aplicada no contexto escolar para promover melhorias na formação leitora dos alunos. Serão discutidas as etapas do desenvolvimento e a implementação da proposta, bem como os resultados observados.

4.1 A escola e os sujeitos participantes

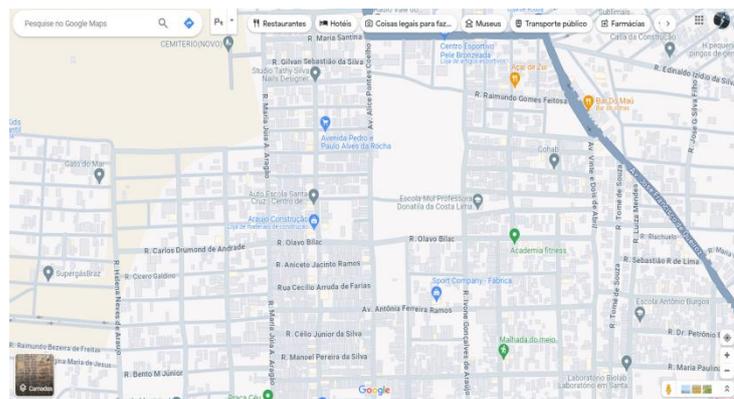
Realizada na Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, no município de Santa Cruz do Capibaribe - PE, a nossa pesquisa foi desenvolvida com sete estudantes de uma turma de 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2024, acontecendo no contraturno, com dois encontros semanais, nas terças e quartas-feiras, no turno vespertino.

Todos os alunos e alunas da turma foram convidados a participar, através da assinatura do Termo de Assentimento (Anexo F) pelos responsáveis legais. A adesão foi voluntária, e o critério de inclusão era ser aluno do 9º ano do turno da manhã, estar regularmente matriculado e se dispor a colaborar com a pesquisa. Em relação ao número de sete participantes, este foi o número de estudantes que demonstraram interesse para participar após o momento de sensibilização e a divulgação da intervenção didático-pedagógica. Os demais alegaram motivos pessoais como trabalho, desinteresse e o não aceite do termo de consentimento. Ainda dada a natureza de um estudo exploratório, optei por essa quantidade de participantes por se tratar de um estudo piloto e por se constituir um desenho de pesquisa de Intervenção Pedagógica (Damiani, 2013), composto por fases, com duração de, aproximadamente, um mês letivo de aula.

A referida escola está localizada na Avenida Rui Barbosa, S/N, no bairro da COHAB, com autorização da Secretaria de Educação SEDUC 4163, de 22 de setembro de 1997, no DO de 22 de setembro de 1997 M: 410.031, mantida pela Prefeitura Municipal de Santa Cruz do

Capibaribe – PE, atendendo também bairros como Bela Vista, São Miguel Santa, Cidade Alta e Nova Santa Cruz. Acerca dos níveis e das modalidades de ensino ministrados na escola e no horário, a instituição oferece Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), manhã e tarde. No horário da manhã, funciona das 7h30 às 12h00; e no horário da tarde, funciona das 13h00 às 17h30. O horário de planejamento pedagógico fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação.

Imagem 3 - Localização da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima



Fonte: Imagens da internet (2024)⁷.

A escola atende, atualmente, a um total de 661 alunos, os quais, em sua maioria, moram nos bairros próximos à escola. O contexto mostra que esses alunos são oriundos de famílias que atuam na área têxtil, no comércio e na prestação de serviços, entre outros. A escola ainda apresenta alunos com distorção idade/série, a partir do 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 134 alunos do Fundamental I e 222 alunos do Fundamental II, totalizando cerca de 53,86% dos estudantes. Atende também um público de alunos com necessidades especiais, na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um total de 27 alunos

⁷ Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-7.9399339,-36.2145606,15z?entry=ttu> . Acesso em: 12 de março de 2024.

e 12 cuidadores. Ainda dispõe de uma sala de biblioteca conjugada à sala de leitura, funcionando de segunda a sexta-feira, no horário de expediente da escola: das 07h30 às 12h00, no turno da manhã; e das 13h00 às 17h30, no turno da tarde, para leituras e empréstimos de livros; e na sexta-feira, das 13h00 às 17h30, funciona apenas para entrega dos livros didáticos.

Conta também com 10 salas de aula de Ensino Fundamental, 01 sala de professores adaptada, 01 sala de secretaria e diretoria, 01 sala de recurso, 01 sala de leitura e biblioteca, 01 sala para almoxarifado (sala adaptada), 01 despensa, 01 cozinha, 03 sanitários femininos para alunos, 03 sanitários masculinos para alunos, 01 sanitário para professores e pátio coberto. A maioria das salas são amplas, assim como os corredores.

A equipe gestora é formada por uma gestora, um secretário, duas coordenadoras pedagógicas, todos com curso superior completo e pós-graduados *lato sensu*, além de um auxiliar administrativo, com a escolaridade de Ensino Médio completo. Acerca do quadro de professores, a instituição conta com 09 professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; destes, 06 são efetivos e 02 contratados, e todos possuem nível superior completo, pós-graduados *lato sensu*. Ainda conta com 08 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo: dois 6º anos, dois 7º anos, dois 8º anos e dois 9º anos. Para esse público, há 15 professores, sendo: 03 de Língua Portuguesa, 03 de Matemática, 02 de Ciências, 01 de Inglês, 01 de Educação Física, 01 de História, 01 de Geografia e 01 de Artes, todos com nível superior completo e pós-graduação *lato sensu*.

Como tal, planejamos e desenvolvemos metodologicamente uma proposta interventiva inicialmente através de um minicurso e, posteriormente, de oficinas. Todos os momentos de desenvolvimento da proposta se deram na biblioteca da escola, entre os meses de março e abril de 2024, sempre às terças-feiras e quartas-feiras. Em um total de 10 encontros, cada momento teve duração média de 2 horas, e os horários variaram, dependendo do dia, mas sempre das 14h às 17h.

Os participantes demonstraram uma postura positiva, evidenciando interesse e entusiasmo durante as atividades. Estavam abertos ao diálogo e à discussão dos temas relacionados à metodologia interventiva em estudo. Antes de cada encontro, informalmente, indagamos sobre suas expectativas, e muitos expressaram entusiasmo e ansiedade por experiências de aprendizado distintas. Durante todo o processo, os alunos se mostraram solícitos, participativos e engajados, contribuindo ativamente em todas as fases da pesquisa. Demonstraram comprometimento e dinamismo ao realizarem com sucesso as tarefas atribuídas. Um dos pontos positivos foi o fato de a proposta ser aplicada como projeto piloto e inicial na escola, algo que ainda não tinha sido desenvolvido na instituição em outros momentos.

Como fizemos uso de uma ficha de participação (Apêndice A), com perguntas que instigaram a participação dos estudantes, compilamos os dados no Quadro 3, apresentando uma descrição do perfil dos participantes. Assim, preservando a identidade deles, optamos por substituir os nomes próprios por letras do alfabeto, em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos. Além disso, o perfil dos estudantes participantes enquanto leitores se caracteriza pela assiduidade e reflexão. Eles são alunos que se destacam em práticas realizadas em sala de aula no ensino de leitura.

Quadro 4 - Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Gênero	Idade	Raça
A	Feminino	15 anos	Branca
B	Feminino	14 anos	Parda
C	Feminino	13 anos	Negra
D	Masculino	13 anos	Branco
E	Feminino	13 anos	Branca
F	Feminino	13 anos	Parda
G	Feminino	13 anos	Branca

Fonte: Alves (2024).

Entre os diversos aspectos que nos chamaram a atenção em relação aos participantes, destacam-se as conversas profundas e as reflexões íntimas que emergiram durante os momentos dialógicos, influenciados pelas leituras vivenciadas e pelos debates. Além disso, observamos as vivências pessoais e características individuais que foram ressaltadas durante as atividades desenvolvidas, bem como as percepções sobre suas próprias bagagens leitoras e de mundo. Foi notável que, quando os alunos se identificavam com as leituras ou reconheciam semelhanças com experiências vividas, demonstravam maior engajamento e participação nos debates, sentindo-se mais à vontade para compartilhar suas percepções.

A presença de apenas uma estudante negra também é um fator a ser observado, pois, ao falarmos sobre relações étnico-raciais, precisamos observar o “lugar de fala”. Exposto isso, ao considerarmos este conceito, é importante reconhecer que as experiências e vivências de uma pessoa negra são fundamentais para enriquecer o debate sobre questões étnico-raciais. A estudante negra presente no ambiente escolar pôde trazer perspectivas e interpretações únicas, baseadas em suas próprias experiências e vivências, o que foi essencial para uma discussão autêntica e significativa sobre o tema. Sendo assim, é fundamental garantir a representatividade

e a diversidade de vozes para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e enriquecedora para todos os alunos.

4.2 Perspectiva metodológica

Como bem destaca Gil (2008, p. 17), a pesquisa é definida como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. É relevante enfatizar a concepção de Minayo (2004) a respeito da significância da metodologia:

A metodologia é entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (p. 16).

Partindo desse entendimento, a autora ressalta a relevância intrínseca da metodologia na pesquisa e destaca a importância dos instrumentos a serem empregados para a coleta de dados, conferindo significância e validade ao nosso empreendimento de pesquisa.

Quanto à natureza do estudo em questão, é possível categorizá-lo como qualitativo, por trabalhar com dados subjetivos, crenças e valores. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa em sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Nesse tipo de pesquisa, centramo-nos na explicação dinâmica das realidades, além de compreender e descrever acerca das relações de observância inseridas no cotidiano escolar. Com caráter exploratório, realizamos uma investigação sobre o tema proposto.

Portanto, caracteriza-se como uma pesquisa que combina abordagens de pesquisa-ação e pesquisa de intervenção pedagógica, visando à produção de conhecimento educacional sobre o foco em questão. Conforme Damiani *et al.* (2013), as pesquisas de intervenção são inseridas em uma perspectiva histórica, pois incluem descrições da abordagem do problema identificado ao longo do tempo, com o objetivo de resolvê-lo e avaliar a solução para o problema inicial, possibilitando a análise de situações reais.

Assim, a pesquisa de intervenção “tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (Damiani *et al.*, 2013, p. 58). Almeida (2010, p. 24) destaca que, em sua acepção crítica, a pesquisa-ação aponta caminhos que envolvem os participantes em situações

sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, visando compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas.

Dessa forma, ao adotar essa abordagem, fundamentada nos princípios dialógicos de Vygotski (2007), a investigação aprofunda-se e ganha complexidade à medida que os envolvidos colaboram ativamente na exploração de soluções que permitam reinterpretar e transformar de maneira criativa e conjunta uma questão específica que está sendo vivenciada. Portanto, o processo se desenvolve no movimento, direcionando o olhar para o conjunto do processo, sendo organizado com base na estratégia metodológica da intervenção didático-pedagógica, com o objetivo de combinar a pesquisa-ação com a pesquisa de intervenção pedagógica.

Para esta pesquisa, foram empregados os seguintes métodos: um estudo sobre o gênero diário de leituras (DL), que se configura como um minicurso inicial, o qual aborda as orientações de construção do diário de leituras, a partir de Machado (2005), fazendo uso do recurso da videogravação das atividades de leitura dos gêneros textuais/literários discutidos com os participantes. Ainda fizemos o uso também de um diário de campo, no qual realizamos as anotações necessárias das observações feitas no decorrer das vivências realizadas em cada momento. Posteriormente, utilizamos uma ficha avaliativa dos participantes para tratar das aprendizagens durante a intervenção didática (Apêndice C).

Por se tratar de uma abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de observação direta, que incluiu diferentes modalidades de leitura e produção textual em sala de aula, especialmente através da elaboração dos Diários de Leitura (DL). Foi principalmente por meio da criação desse gênero que os alunos puderam expressar suas experiências com o processo, destacando aspectos positivos e negativos, fazendo comentários, sugerindo melhorias e compartilhando experiências sobre a vivência com os textos estudados. Todos os alunos participantes foram convidados a participar das vivências leitoras e subsequente elaboração dos diários.

Os dados obtidos foram analisados por meio de uma abordagem indutiva de avaliação, típica da pesquisa qualitativa, a qual é compreendida como descritiva/interpretativa. Essa análise foi orientada por uma análise temática, objeto da presente sistematização, por entendermos que se relaciona à noção de TEMA, “[que] está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ele comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada através de uma palavra, uma frase, um resumo” (Minayo, 2004, p. 208).

Conforme Gomes (2002) e Minayo (2004) apontam, o processo de análise temática envolve a divisão em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento

e interpretação dos resultados. A pré-análise é a fase em que o investigador organiza o material a ser analisado. A etapa de exploração do material envolve a aplicação dos critérios definidos na pré-análise e, geralmente, é a fase mais demorada das três, uma vez que pode requerer a leitura repetida do material. A etapa final é a interpretação, que se baseia em princípios de análise quantitativa.

Por conseguinte, fizemos uso da análise da conversação, dado que ela se baseia em material empírico, reproduzindo conversações reais e considerando detalhes não apenas verbais, mas também entonação, paralinguística e outros aspectos (Marcuschi, 2001, p. 9). Durante a análise das falas produzidas nas vivências, utilizamos a organização em turnos, que pode ser compreendida como “aquilo que um falante faz ou diz quando tem a palavra”, o que também inclui a possibilidade do silêncio (Marcuschi, 2001, p. 18), buscando promover a criticidade, o protagonismo e a formação integral dos estudantes por meio do contato com gêneros textuais/literários. Conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018), o protagonismo do estudante deve se refletir em sua aprendizagem e na elaboração de seu projeto de vida, conferindo-lhe autonomia e oportunidades na sociedade.

O projeto desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, que o encaminhou ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento (CEP-CESED), para avaliação e emissão de parecer, seguindo as diretrizes da Resolução 466/12/CNS/NS. O início do estudo ocorreu somente após a aprovação pelo CEP/CESED, sob o número 6.607.261, em 08 de janeiro de 2024, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa e respeitando a confidencialidade e o sigilo dos participantes envolvidos. Todas as informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para propósitos científicos, garantindo a privacidade e o anonimato dos colaboradores. As amostras, por sua vez, foram selecionadas de forma aleatória e, quando utilizadas como exemplos na dissertação, os nomes dos alunos nelas presentes foram ocultados.

4.3 O desenvolvimento da proposta interventivo-pedagógica como metodologia

As vivências de leitura foram iniciadas segundo a organização estabelecida pelo projeto. Para isso, no primeiro momento, realizamos a sensibilização e a divulgação da intervenção didático-pedagógica de leitura para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental do turno da manhã da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima. No segundo momento, reservamos uma semana para inscrições dos participantes e formação da primeira turma da intervenção didático-pedagógica de leitura de gêneros textuais/literários da mencionada escola.

No terceiro momento, promovemos um minicurso sobre a construção do diário de leituras, com duração de 2 horas, fazendo uso de slides para apresentação do gênero DL. Neste minicurso, abordamos tópicos relevantes, incluindo: (i) a importância do diário de leituras; (ii) como iniciar um diário de leituras; (iii) técnicas de organização; (iv) reflexão crítica sobre a leitura; e (v) inclusão de um exercício prático que permitiu aos participantes aplicar o que estavam aprendendo na construção de seus próprios diários de leituras (Apêndice B). Apresentamos nosso DL pessoal como modelo para os estudantes; e, por fim, eles construíram os seus próprios.

Ao longo das oficinas, as leituras dos gêneros textuais/literários foram realizadas durante os encontros. Contudo, a produção dos Diários de Leitura não ocorreu durante as sessões, uma vez que o propósito do DL é incentivar debates em sala de aula, e o período de 2 horas não seria suficiente para a socialização das produções. Por isso, decidimos por uma adaptação do gênero. Ao término das oficinas, os participantes selecionaram um dos textos abordados para desenvolverem suas produções nos Diários de Leitura.

Os momentos quarto e quinto, com duração de 2 horas cada, totalizando 4 horas, foram dedicados às primeiras experiências de leitura, utilizando o gênero literatura contemporânea. Para isso, escolhemos o livro *Quarto de Despejo*, escrito por Carolina Maria de Jesus, uma autora brasileira. Publicado em 1960, o livro é um relato autobiográfico baseado nos diários da autora escritos entre 1955 e 1960.

Os momentos sexto e sétimo, também com 2 horas de duração cada, totalizando 4 horas, envolveram o uso do gênero textual campanha. Enquanto nos encontros oitavo e nono, adotamos o gênero textual notícia, com a mesma duração, totalizando também 4 horas.

Os encontros décimo e décimo primeiro foram baseados no gênero textual reportagem, com 2 horas cada, totalizando 4 horas. No décimo segundo momento, ocorreu a socialização das produções dos Diários de Leitura dos participantes, que compartilharam suas experiências e reflexões sobre como o diário os auxiliou. Nesse momento, os participantes puderam fazer perguntas, oferecer sugestões e compartilhar suas próprias experiências. O encontro teve duração de 2 horas.

Por fim, o décimo terceiro momento compreendeu uma sessão avaliativa, na qual os participantes refletiram sobre sua experiência e aprendizado durante a intervenção didático-pedagógica de leitura. Esta etapa culminou com a participação de toda a escola para prestigiar o evento.

Para a organização do material metodológico, dividimos os momentos em etapas e utilizamos os gêneros textuais/literários como elementos centrais que nortearam toda a proposta

metodológica, conforme sugerido por Damiani (2013). As atividades ocorreram de 19 de fevereiro a 26 de março de 2024, durante o primeiro bimestre do ano letivo em questão, segundo o calendário escolar local. A escolha desse período se deu não apenas pela preparação da pesquisa e a obtenção das devidas autorizações, incluindo o Parecer Consubstanciado (6.607.261), mas também para permitir a apresentação da pesquisa aos estudantes, garantindo assim a conformidade com os princípios éticos estabelecidos.

Ao conduzir este estudo, notamos que a participação ativa e o engajamento dos estudantes desempenharam um papel crucial e frutífero em todas as etapas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos a partir da implementação da proposta de intervenção didático/pedagógica. Iniciaremos descrevendo a construção e a organização da primeira turma piloto para a proposta, delineando o processo de seleção dos participantes e a estruturação das atividades. Em seguida, detalharemos as etapas do minicurso Diário de Leituras, as quais incluem as vivências de leitura (I, II, III e IV), as orientações didáticas para as produções dos diários e a socialização dessas produções. Discutiremos os principais resultados observados em cada etapa, destacando os impactos na formação leitora dos participantes. Por fim, abordaremos a culminância da proposta interventivo-pedagógica, analisando os resultados gerais e fazendo reflexões sobre os desafios enfrentados e as lições aprendidas ao longo do processo. Faremos conexões entre os resultados encontrados e as teorias discutidas anteriormente, buscando compreender o alcance e as limitações da intervenção proposta.

5.1 Construção e organização da primeira turma piloto para a proposta de intervenção didático-pedagógica

1º e 2º MOMENTO - APRESENTAÇÃO DO PROJETO, CONSCIENTIZAÇÃO E INSCRIÇÕES DOS PARTICIPANTES

O período de duas semanas, compreendido entre os dias 19 de fevereiro de 2024 e 1º de março de 2024, foi reservado exclusivamente para a apresentação da pesquisa aos alunos do 9º ano A, no turno matutino da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima. Inicialmente, conduzimos uma conversa com a turma, na qual elucidamos, de forma clara, direta e precisa, os objetivos do estudo. A equipe gestora também participou desse momento, oferecendo suporte necessário para conscientização e contribuição à pesquisa. Apesar dos esforços de comunicação com os estudantes, apenas sete deles demonstraram interesse em participar, sendo seis meninas e um menino.

Além disso, foi proposta uma parceria com os professores da turma para que eles pudessem incentivar os alunos a participarem do estudo. No entanto, apesar das tentativas, o número de participantes não foi alterado. Em seguida, apresentamos a ficha de inscrição e os termos que deveriam ser assinados, conforme descrito nos Apêndices A e nos Anexos A, E e F.

5.2 Minicurso Diário de Leituras

3º MOMENTO – Texto base: MACHADO, A. R. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*.⁸

1º Encontro: 05/03/2024 – Terça-feira (com duração de 2 horas)

O momento teve início às 14h e terminou às 16h. Nele, os estudantes viram, através de slides de projeção (Apêndice B), o gênero diário de leituras e a sua produção. Nesse minicurso, abordamos tópicos relevantes, incluindo: (i) definição do diário de leituras; (ii) importância do diário de leituras; (iii) como iniciar um diário de leituras; (iv) técnicas de organização; e (v) reflexão crítica sobre a leitura. A Imagem 4 abaixo, retrata o momento.

Imagem 4- 1º Encontro: Minicurso – 05/03/2024



Fonte: Alves (2024).

O ponto inicial da discussão envolveu uma pergunta instigante sobre o diário de leituras, despertando a curiosidade dos participantes: “**O que vocês já conhecem ou ouviram falar sobre diário de leituras?**”.

Sim, Ah sim, eu conheço duas meninas que liam o diário de leituras cada uma para a outra assim, cada parte de um livro... Como dizer? Cada parte que ela gosta, ela vai escrevendo ali, aí assim vai, cada vez mais, ela vai escrevendo ali, elaborando do jeito que quer. Quando termina de ler o livro, elas leem cada uma para si, entre elas ali. É isso que elas fazem.

(Aluna A)

A resposta da **aluna A** evidenciou que o conceito desse gênero ainda não é amplamente conhecido, mas sua descrição ressalta a ideia de compartilhar experiências de leitura de forma pessoal e subjetiva, como destacado por Machado (2005). Isso ressalta a importância do diário

⁸ Data de acesso: 03 de maio de 2023.

de leituras como um espaço para expressar preferências leitoras, reflexões pessoais e conexões com os textos lidos.

Com os estudantes atentos e curiosos para descobrir a apresentação, prosseguimos com a seguinte pergunta: **“Quando ouvimos a palavra ‘diário’, o que nos vem à mente?”**.

Algo pessoal	(Aluna B)
Eu ia falar isso	(Aluna C)
Algo meu, mas que ninguém pode tocar, mexer	(Aluno D)

As associações feitas com a palavra “diário” destacaram o conceito de algo pessoal e íntimo, refletindo a compreensão comum para esse tipo de registro. Levantamos essa questão para podermos discutir a diferença entre o diário de leituras e o diário íntimo. Essa distinção entre o diário de leituras e o diário íntimo foi crucial para iniciar uma conversa sobre as particularidades e finalidades de cada um dos gêneros. Ao explicar a definição do diário de leituras, enfatizamos sua função como um instrumento para desenvolver habilidades críticas, autônomas e reflexivas dos alunos, como defendido por Machado (2005).

Destacamos também a natureza dialógica do diário, que não apenas permite ao leitor interagir com o autor do texto, mas também estimula a reflexão sobre as interações dialógicas presentes em diferentes discursos. Ao contrário do diário íntimo, que é um instrumento de escrita sobre a vida, “o diário de leituras é um instrumento que pode nos ajudar a ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos, a ter opiniões mais seguras e fundamentadas sobre o texto lido, sendo, por sua vez, um diário reflexivo de leitura” (Machado, 2005, p. 62).

Dando continuidade, seguimos explicando a definição do diário de leituras de maneira dialógica e interativa. Deixamos claro que ele é uma forma de “ouvir” atentamente o que o autor diz, mas também de fazer com que sua própria voz seja expressa em relação às ideias do autor e de não se colocar de forma passiva diante dele. Para isso, Machado (2005) ainda defende o diário de leitura como um texto produzido por um leitor, que tem o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva, à medida que lê.

Dessa forma, ao explorar o conceito e a função do diário de leituras, buscamos não apenas informar, mas também promover uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a prática da leitura e sua relação com a construção do conhecimento e da identidade do leitor.

Professor, como o diário de leituras, ao me proporcionar a prática da escrita e a realização de diversas operações linguísticas, contribui para a compreensão do texto e a conexão entre diferentes obras?
(Aluna B)

Primeiramente, o diário de leituras oferece aos alunos a oportunidade de praticar a escrita e realizar diversas operações linguísticas, como parafrasear, interpretar, analisar, opinar, inferir, comparar, contrastar, entre outras. Essas atividades não apenas aprimoram as habilidades de expressão escrita dos alunos, mas também os ajudam a compreender melhor os textos que estão lendo, como destacado por Machado (2005) e Rouxel (2012). A elaboração e a análise dos diários de leituras (DL) não só promovem a interação do aluno com o texto, mas também facilitam a conexão entre diferentes obras, permitindo-lhes expressar e fortalecer sua própria perspectiva.

Portanto, ao considerar esses pontos, fica evidente que o DL desempenha um papel multifacetado na educação básica, oferecendo benefícios que vão além do simples registro de leituras, ou seja, no contexto de produção do DL na educação básica. Esse recurso possui várias facetas que contribuem para o desenvolvimento dos alunos de diversas maneiras, por exemplo, o desenvolvimento das práticas de escrita, da reflexão crítica, da compreensão e interpretação de textos, entre outros aspectos, tornando-se assim uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os a se tornarem leitores críticos, reflexivos e autônomos.

Agora, após toda a explicação sobre a definição do diário de leituras, gostaria de saber o que vocês acharam?

(Pesquisador)

Eu não conhecia. Sempre fui mais de ler autobiografia, e, eu não sei muito bem falar de mim, e também não sei falar do outro, mas quando o assunto é para falar de personagens fictícios, de coisas que estão nítidas da gente, eu consigo falar melhor. E como eu já dei minha opinião aqui, eu gostei bastante do diário de leituras. Vou começar a fazer um pra mim, aprender a fazer;

(Aluna A)

Ah, eu achei muito legal! Eu não tinha reparado muito bem, mas em casa, eu pego o celular e começo a escrever, na minha página, sobre as leituras que eu faço nos lugares. Eu acho que já tinha esse diário e não sabia. Escrevia e colocava lá. Às vezes, iria ler e repensar o que eu tinha feito lá. Vou começar a escrever agora também;

(Aluna C)

É, eu achei interessante. Eu não conhecia, mas achei muito interessante!

(Aluna E)

Eu achei muito legal porque eu não conhecia, e é isso aí.

(Aluno D)

É, eu achei bem interessante, e como eu falei no início, eu não conhecia. Vou tentar isso também porque achei legal, e eu particularmente achei muito interessante, e isso também influencia no nosso aprendizado, com certeza, não só na leitura, mas sim na escrita. E como você falou, a escrita não é só escrever, mas também compreender o que está escrevendo e lendo, porque senão estou lendo em vão.

(Aluna C)

Muito boa a sua fala porque é justamente o objetivo dessa minha pesquisa. No próximo ano, vocês serão estudantes do Ensino Médio e irão se deparar com o *ENEM*, a escrita da redação, então, o diário de leituras, ele facilita e ajuda a cada um de vocês desenhar a sua criticidade, interação com outros textos, fatos e acontecimentos atuais também;

(Pesquisador)

Sim, eu achei também interessante porque eu não conhecia, e isso vai influenciar na minha leitura e escrita porque eu gosto de ler, só que eu não leio mais porque eu não consigo me concentrar. Eu leio, às vezes, e não entendo.

(Aluna B)

Eu já conhecia, como falei no início. Só que, como as minhas amigas não são muito de ler, eu não tinha com quem fazer, mas eu tinha vontade. Eu sou uma pessoa que gosta de ler muito, e prestar atenção para raciocinar. Quando estou lendo qualquer livro, eu vou contar se não gostei ou gostei.

(Aluna A)

Que bom! Então, acredito que vocês terão boas experiências sobre o diário.

(Pesquisador)

As falas apresentadas revelam diversas percepções dos alunos em relação ao diário de leituras, bem como suas disposições em adotá-lo como uma prática em suas vidas. A **Aluna A** expressa sua vontade de começar a utilizar o diário de leituras, mesmo não se sentindo confortável em falar sobre si mesmo ou sobre os outros, indicando que se sente mais à vontade para discutir personagens fictícios e suas próprias reflexões sobre eles. Isso sugere que ele pode proporcionar um espaço seguro e estimulante para expressar pensamentos e sentimentos sobre a leitura (Machado, 2015). Enquanto a **Aluna C** compartilha sua experiência de escrever sobre suas leituras em sua página de celular, demonstrando que já praticava algo semelhante sem saber que era uma forma de DL. Esse reconhecimento pode incentivá-la a formalizar essa prática e aprofundar suas reflexões sobre as leituras.

Já a **Aluna E** e o **Aluno D** expressam interesse e acham a ideia do diário de leituras interessante, mesmo que não tenham muitos comentários adicionais. Suas respostas breves sugerem uma abertura para experimentar algo novo e uma disposição para se envolver na prática proposta. Por outro lado, o **Aluna B** compartilha suas dificuldades em se concentrar durante a leitura e em compreender o que lê, destacando uma área em que espera que o diário de leituras possa ajudá-lo. Isso indica uma conscientização sobre a importância da prática da escrita para melhorar a compreensão e a retenção do conteúdo lido. Nesse sentido, convém observar como Bakhtin (2011, p. 281) trata do momento subjetivo do enunciado. Para o autor:

Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante [...]. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (Bakhtin, 2011, p. 281, grifos do autor).

O argumento apresentado pelo autor realça a natureza em constante movimento de cada enunciado, uma vez que a interação subjacente promove a consideração do aspecto subjetivo, permitindo ao interlocutor examinar as características individuais presentes em cada enunciado e, conseqüentemente, formular uma avaliação, uma reação ou uma posição.

Posteriormente, para concluirmos esse momento, apresentamos o nosso DL pessoal como exemplo concreto para os estudantes. Fizemos a leitura de um dos textos, o qual discutia sobre comentários ofensivos a um dos participantes do Big Brother Brasil 2024, vítima de racismo dentro do próprio programa, conforme um pequeno trecho abaixo:

Constantemente, ouvimos e lemos falas que reafirmam o quanto o racismo está entrelaçado nas camadas sociais brasileiras. Frases como: “O negro representa falta de moralidade, signo de morte e corrupção”; “O negro é propenso a ser criminoso”; “O negro é infantil, pré-lógico e animista”; “O negro não é civilizado”. [...] “Por isso que o movimento continua dessa forma, por causa disso! É lamentável! Uma discussão tão importante, tão banalizada. Não vi ninguém justificar ou apontar as falas ‘problemáticas’ dele. Enfim, indignação seletiva, a gente vê por aqui”. [...] “a sociedade brasileira sempre vai reverter essas situações. A culpa é do homem preto moleque [...]”.

(Pesquisador)

O momento em que apresentamos nosso próprio diário de leituras aos estudantes proporcionou uma oportunidade valiosa para refletir sobre a interconexão entre diferentes obras e questões sociais relevantes, como por exemplo, preconceito racial, discriminação, entre outras. Ao analisar um texto que discute o preconceito racial, pudemos explorar não apenas aspectos textuais e literários, mas também questões pedagógicas e sociais relacionadas à leitura. Visto que, o nosso texto serviu como um guia para os estudantes, já que posteriormente, eles iriam produzir os seus. Essa abordagem multidimensional visa aprofundar a compreensão dos alunos sobre os textos e promover uma reflexão crítica sobre temas pertinentes à sociedade. Isso porque a habilidade de produzir textos eficazes tem origem na prática de leitura em sala de aula, uma vez que a leitura é concebida como um “espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modeladoras” (Brasil, 1997, p. 53).

Ao discutir o texto sobre preconceito racial, percebemos que despertamos tanto a curiosidade quanto a sensibilidade dos alunos. Suas contribuições, como expressas nas falas da **Aluna C**, do **Aluno D** e da **Aluna F**, destacam a importância de abordar questões sociais relevantes na educação, bem como a necessidade de promover a igualdade e o respeito entre as pessoas, independentemente de sua cor ou origem.

Se o negro entrar em uma *loja de grife*, ele não vai ser atendido como ele quer. Mas se um *branco* que não tem tanta coisa igual ao negro, se entrar, ele vai ser tratado quase como um rei. Eu pego isso vendo uma pessoa que eu sigo, ela foi comprar um tênis e chegou perguntando se tinha lá, e essa menina era rica. A

mulher branca falou que não tinha de jeito nenhum, e mandou ela ir embora. Mas ela ficou por ali e se apresentou, foi quando a mulher viu que ela era famosa e subiu para procurar o tênis, começou a tratá-la diferente porque sabia que ela tinha as coisas. Por conta da cor, não tratou ela muito bem, mas quando descobriu quem era ela, mudou. Eu acho isso muito interessante porque as pessoas, elas julgam pela aparência, é tipo aquele ditado: *as pessoas julgam pela capa*. E a pessoa não deve ser assim;

(Aluna C)

E como nossa amiga falou, não é por querer. Eu acho que todo mundo deveria ser tratado igual, porque *nossa cor não define nosso caráter*. Uma pessoa negra também pode ter um *coração bom*, e óbvio que tem, acredito que a maioria. É, e é isso, eu não sei por que tem racismo, até eu fico me perguntando, porque eu acho uma coisa tão besta, *um simples besteira*. Acho que cor não importa. *Pra mim, a cor não importa, acho que o caráter vale mais.*

(Aluno D)

Fico feliz em ouvir essas falas de vocês, isso demonstra o quanto estão empenhados na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e crítica.

(Pesquisador)

Às vezes, as pessoas falam assim, mas sabemos que o racismo não é de hoje, há décadas e séculos, sempre aconteceu. Envolvendo política, todos os governadores e prefeitos, eles nunca têm uma pauta para falar e fazer algo sobre isso. Eles não criam leis. Tem, mas não são cobradas de fato.

(Aluna B)

Agora que ela falou isso, eu lembrei também da *xenofobia*. Não basta o preconceito com a pessoa negra, mas também com as de outras culturas e realidades de vidas. Até uma pessoa que é albina passa por isso. Eu acho isso aqui uma coisa muito ruim, obviamente terrível. Não deveria haver no mundo, mas tem pessoas que se sentem demais, se sentem superior. “Ah, sou mais alto e melhor do que você”. “Ah, tenho essa *pele mais bonita* do que você, eu sou mais bonito do que você”. Essas pessoas se juntam e formam uma *sociedade para elites*, e boa parte dessas pessoas não são pessoas boas, prefiro ser sincero. São pessoas que tiram o pouco que outro já tem e alimentam o preconceito com a cor do outro.

(Aluna F)

O relato da **Aluna C** sobre a discriminação vivenciada por pessoas negras ao entrarem em lojas de grife ilustra vividamente as realidades do racismo estrutural. A surpresa causada pela presença de uma pessoa negra em um ambiente específico, a negação de acesso a determinados lugares com base na raça e a acusação injustificada de indivíduos negros são exemplos flagrantes de discriminação racial (Almeida, 2018). A superação do racismo requer, portanto, o esclarecimento sobre sua existência e influência estrutural nos processos de dominação. Isso possibilitaria o estabelecimento não apenas de formas alternativas de organização da sociedade, mas também de políticas antirracistas, voltadas para a restituição e a reivindicação dos direitos de uma maioria negra, que compreende 54% da população, de acordo com dados do IBGE (2019), afetada pelo racismo estrutural (Almeida, 2018).

Ainda, a observação da **Aluna C** sobre como uma pessoa branca, de status social similar, recebe um tratamento totalmente diferente ressalta as injustiças que persistem com base na cor da pele. Quando ela exemplifica a pessoa famosa que foi inicialmente ignorada até ser reconhecida evidencia como a aparência e o status podem influenciar profundamente as

interações sociais. Ao mencionar o ditado “as pessoas julgam pela capa”, o **Aluna C** ressalta a superficialidade dos julgamentos baseados na aparência e enfatiza a importância de superar essas atitudes.

Enquanto a fala do **Aluno D** sobre tratar todos igualmente, independentemente da cor da pele, é uma reflexão poderosa sobre a igualdade e o valor intrínseco das pessoas. Ele enfatiza que “a cor da pele não define o caráter de alguém” e expressa sua frustração em relação ao racismo, considerando-o uma questão sem sentido. Sua visão destaca a importância de valorizar as pessoas pelo que são, não pelo tom de sua pele.

A fala da **Aluna F** sobre a persistência histórica do racismo e sua conexão com outras formas de discriminação, como a xenofobia, amplia o debate sobre as injustiças sociais enfrentadas por diferentes grupos. Ele critica aqueles que se consideram superiores com base em características físicas e destaca como tais atitudes alimentam preconceitos e divisões na sociedade. Desse modo, podemos afirmar, conforme Koch e Elias (2008), que:

O texto não é resultado de “soma” de palavras, frases ou de outros textos, mas de um projeto de dizer constituído em uma dada situação comunicativa, para alguém, com certa finalidade e de determinado modo, dentre tantos outros possíveis. Não dá para ler sem a consideração ao contexto [...] (KOCH E ELIAS, 2008, p. 214).

O ser humano é um ser social e a compreensão da natureza humana deve levar em consideração as complexas relações sociais e comunicativas em que os indivíduos estão inseridos, como também envolver uma visão dinâmica da linguagem, na qual o significado é construído através das interações entre falantes, contextos e propósitos (Vygotski, 2007). Sempre há a presença de discursos anteriores dentro e fora dos textos que analisamos. Esses discursos prévios representam uma construção prévia de conhecimento, originada de leituras de outras obras que deixam marcas explícitas ou implícitas, fundamentais para a compreensão de um novo texto. A esse respeito, nos PCN, consta que:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. [...] O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido [...] os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A essa relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (Brasil, 1997, p. 25-26).

Nesse contexto, ganham relevância os elementos linguísticos responsáveis por estabelecer a conectividade e a retomada, como os referentes textuais, os quais asseguram a

coesão do texto e refletem a perspectiva do autor. De acordo com Koch (2005), esses referentes são itens da língua que não têm significado semântico por si sós, mas remetem a outros elementos do discurso que são necessários para sua interpretação. Portanto, as reflexões dos alunos ressaltam a importância de combater atitudes discriminatórias e promover o respeito mútuo entre todas as pessoas, independentemente de sua origem ou aparência. Essa troca de ideias é essencial para promover uma maior conscientização e engajamento na luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

Para finalizar a vivência, distribuimos de um caderno para cada aluno. Eles manifestaram o desejo de personalizar as capas com desenhos ou imagens de acordo com suas preferências individuais, o que os deixou entusiasmados com a ideia de criar os diários (Imagem 5).

Imagem 5 - 1º Encontro: Minicurso – 05/03/2024



Fonte: Alves (2024).

5.3 I Vivência de Leitura

LITERATURA CONTEMPORÂNEA – *Quarto de despejo* (Texto base disponível no site Cidadão PG⁹)

4º e 5º Encontro: 12/03/2024 – Terça-feira (com duração de 4 horas)

O quarto e o quinto momento, cada um com duração de 2 horas, totalizando 4 horas, foram dedicados às primeiras vivências de leitura, utilizando o gênero literatura contemporânea. O encontro teve início às 13h e se encerrou às 17h20min, incluindo um intervalo de 20 minutos.

⁹ Disponível em: <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf>. Fonte: Site Cidadão PG.

Contou com a presença de cinco estudantes, pois uma aluna justificou estar doente neste dia e, além disso, uma outra estudante (descrita anteriormente com a letra G) acabou solicitando a transferência de escola por necessidade familiar profissional, porque o pai foi convidado para trabalhar em outra cidade, ficando impossível a sua continuação no projeto. Nessa etapa, optamos por explorar o livro *Quarto de Despejo*, escrito por Carolina Maria de Jesus, uma autora brasileira e negra. Esclarecemos que, devido ao limite de tempo e à natureza extensa da obra, não realizamos a leitura completa, mas selecionamos as páginas 1 a 22 para análise, conforme a Imagem 6 abaixo. Em seguida, disponibilizamos o livro completo em formato PDF no grupo de WhatsApp, permitindo que os participantes continuassem a leitura em suas casas, o que facilitou a proposta da vivência.

Imagem 6 - Registro fotográfico da oficina Literatura contemporânea



Fonte: Alves (2024).

Publicado em 1960, *Quarto de Despejo* é um relato autobiográfico baseado nos diários da autora, escritos entre 1955 e 1960, como indicado no Anexo G. A obra apresenta a vida de Carolina Maria de Jesus, uma migrante originária de Sacramento, Minas Gerais, e moradora da primeira grande favela de São Paulo, conhecida como Canindé, desocupada nos anos 1960 para a construção da Marginal do Tietê.

O livro retrata, de maneira contundente, a dura realidade dos habitantes das favelas na década de 1950, abordando temas como costumes, violência, pobreza, fome e os desafios para obtenção de alimentos. Apesar das mudanças temporais e urbanas, a situação dos mais necessitados permaneceu praticamente inalterada ao longo dos anos. Por essa razão, o relato de Carolina continua relevante e comovente, transcendendo barreiras temporais e geográficas, e constituindo-se como uma importante referência para estudos culturais e sociais, tanto no Brasil quanto no exterior (Jesus, 2014; p. 6).

Posteriormente, estimulamos os estudantes a refletir sobre a estrutura do livro, seu título, a imagem e a autora. Para isso, levantamos as seguintes questões: **“Vocês já têm conhecimento**

sobre Carolina Maria de Jesus?"; "Que imagem o título do livro e a imagem ilustrativa evocam em relação aos conhecimentos sociais, históricos e cotidianos?"

Eu não conheço a autora. Nunca ouvi falar. Deve ser uma escritora negra.

(Aluna A)

Eu já fiz um trabalho sobre ela na escola, não me lembro o que era discutido no trabalho, mas eu já vi sim. Penso que fale sobre uma mulher que foi mãe muito jovem, vive sozinha e é pobre.

(Aluna B)

Eu não conheço a autora, mas pelo título, acredito que seja um reflexo da realidade da vida dela. Ela deve nos apresentar a sua convivência diária com as pessoas, no lugar e tempo de sua existência, diante das suas dificuldades como mulher, negra, escritora e vítima de uma sociedade preconceituosa.

(Aluno D)

Com base nas informações iniciais, constatamos que a maioria dos estudantes não teve acesso à obra ao longo de sua trajetória escolar. Isso pode ser um reflexo da discussão apresentada neste estudo sobre a ausência de leituras de gêneros textuais/literários de cunho étnico-racial no contexto escolar. A escola desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de suas identidades. Ao negligenciar a diversidade étnico-racial na seleção de materiais de leitura, a instituição de ensino priva os alunos da oportunidade de se identificarem e se reconhecerem na literatura, o que pode resultar em uma desconexão e falta de engajamento por parte dos estudantes.

Além disso, a exclusão dessas leituras do ambiente escolar contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Ao restringir a exposição dos alunos a experiências e perspectivas de vida diversas, a escola falha em promover uma compreensão mais ampla e empática da realidade social e cultural do país. Isso pode reforçar ideias de superioridade e inferioridade racial, prejudicando o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã dos estudantes.

Dando continuidade à leitura compartilhada do livro, cada estudante lia uma parte específica da obra em datas que variaram de 15 a 24 de julho de 1955. Ao final de cada dia, levantávamos hipóteses sobre o que havia chamado a atenção dos estudantes. E, o que nos chamou a atenção logo após a leitura do dia 19 de julho (p. 18), feita pela **Aluna C**, foi a observação pontuada pela **Aluna E**:

Eu estou chocada com a realidade apresentada pela autora. Isso parece muito com o que a minha mãe me fala - "Não faça o que eu faço, mas faça o que eu falo". Apesar de todas as dificuldades que ela enfrentava, em nenhum momento queria coisas ruins para os seus filhos. A força do trabalho dela é algo muito forte, e com um objetivo, dar condições melhores aos seus filhos. Isso é muito o que minha mãe vive.

A comparação feita pela **aluna** entre a realidade apresentada pela autora e os conselhos da mãe ressalta a universalidade das experiências humanas e a sabedoria transmitida de geração em geração. Ao reconhecer a força e a determinação da mãe em proporcionar uma vida melhor para seus filhos, o aluno destaca a importância dos valores familiares e do sacrifício em busca de um futuro mais promissor. Essa reflexão pessoal ilustra como as narrativas podem ressoar nas experiências individuais de cada um, conectando-se profundamente com suas próprias vivências e relações familiares.

No contexto da compreensão do discurso, observamos um apontamento para a natureza cognitiva desse processo, no qual os indivíduos utilizam suas habilidades intelectuais para interpretar e internalizar as mensagens comunicadas. Ao armazenar essas conceituações na memória, os usuários da língua constroem uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo ao seu redor. Essa reflexão destaca a importância da interpretação ativa na compreensão do discurso, na qual os indivíduos não apenas recebem passivamente as informações, mas também as processam e contextualizam em relação às próprias experiências e conhecimentos prévios (Vygotski, 2007). Isso ocorre porque os discursos demandam que utilizemos todo o conhecimento que temos sobre nossa cultura, língua e mundo ao nosso redor (Marcuschi, 2001).

Por conseguinte, ao finalizarmos o tópico referente ao dia 24 de julho de 1955 (p. 22), o pesquisador questionou os estudantes sobre suas impressões acerca da leitura realizada até aquela parte da obra. “O que vocês observaram nos detalhes apresentados por Carolina?”;

“Existe uma aproximação com o que muitas pessoas ainda enfrentam em seus espaços existenciais nos dias de hoje?”; “Qual a curiosidade que o livro nos desperta em quereremos realizar a leitura dele todo?”; “Há alguma relação ou traços entre os trechos lidos com as realidades de vidas que vocês conhecem?”; “Quais as hipóteses capazes de serem levantadas até o momento?”
(Pesquisador)

Eu gostei do texto. Achei a leitura muito interessante.

(Aluna B)

O que eu digo é o seguinte, ela tem muita história e *experiência de vida*. A determinação que essa mulher tem, é uma determinação necessária para que as pessoas tenham, e isso causa inveja mesmo, como ela mesma relata ao escrever. Eles tinham tanta inveja disso que tentavam de todas as formas, até mesmo maltratando os filhos dela, como a gente vê. Essa mulher tem muita história, porque se lemos até aqui, com certeza no livro existem mais histórias para nos deixar pensantes, reflexivos e críticos.

(Aluna A)

Observamos que a luta dela enquanto mulher, negra, favelada, como ela mesma se caracteriza em trechos do texto, *mãe solteira*, em uma época social difícil, catadora de papel e latinha, não se limita às circunstâncias e *realidade social*. Pelo contrário, isso faz dela uma mulher ousada, destemida, forte; que, apesar de precisar viver catando latinhas e papelão para ter mantimento seu e dos seus filhos, ela enfrenta a luta diária na esperança. Uma mulher que não se limita às realidades da vida.

(Pesquisador)

Isso que você falou agora me lembra muito minha mãe. Eu fiquei pensando nessa mulher, e ela é igual à minha mãe. Meu pai morreu quando eu tinha apenas três anos de idade, e minha mãe teve que se virar para criar eu e meus outros irmãos sozinha. Teve que lidar até com as ofensas das pessoas. A gente comia e vestia o que ganhávamos, na época. Não tínhamos tanto dinheiro, mas minha mãe sempre fez e faz até hoje o impossível para cuidar da gente da melhor forma possível. Ela era tão caluniada pelas pessoas, vizinhas, e hoje continua sendo uma mulher de respeito, mãe, avó e minha mãe.

(Aluna C)

A experiência pessoal da **Aluna C** estabelece uma conexão entre a narrativa literária e a sua experiência pessoal. A narrativa torna-se um campo fértil de investigação, pois nela se constituem os discursos sobre o mundo, a partir dos quais é possível pensar as relações dialógicas e tornar a narrativa um campo em que diferentes ideias podem ser expressas dialogicamente (Bakhtin, 2011). A reflexão sobre a determinação necessária para enfrentar desafios e superar adversidades é claramente exemplificada pelas experiências vividas pela mãe de um dos estudantes, evidenciando como as narrativas literárias podem se conectar intimamente com as experiências pessoais dos leitores.

Nesse contexto, a maneira como o mundo é representado ou expresso através da linguagem vai além de simplesmente transmitir informações; trata-se também da (re)construção da própria realidade, permitindo um distanciamento dos acontecimentos imediatos e da nossa própria vida e possibilitando uma relação alteritária, em que nos tornamos um outro em relação a nós mesmos, trazendo, portanto, inúmeras possibilidades de significação e reflexão sobre o narrado (Vygotski, 2007). Assim, a realidade não é apenas influenciada pela forma como é descrita, mas também pelo modo como os indivíduos interagem com ela de maneira sociocognitiva.

5.4 II Vivência de Leitura

CAMPANHA - Por uma infância sem racismo (Anexo H)¹⁰

6º e 7º Encontro: 13/03/2024 – Quarta-feira (com duração de 4 horas)

Iniciamos o sexto e o sétimo momento, cada um com duração de 2 horas, totalizando 4 horas, precisamente às 13h, com término às 17h20min, incluindo um intervalo de 20 minutos. Inicialmente, explicamos de forma rápida e objetiva o que é o gênero textual campanha e qual seu objetivo, enfatizando que o texto em estudo havia sido promovido pela UNICEF, com o intuito de fazer um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e

¹⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>. Fonte: UNICEF.

adolescentes brasileiros e de convidar cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

Ainda realizamos uma apresentação explicativa sobre o órgão, através da própria página do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹¹. A Imagem 07 retrata o momento da vivência descrita.

Imagem 7 - Registro fotográfico da oficina de leitura



Fonte: Alves (2024).

Quando questionados sobre o que já conheciam sobre o gênero em estudo, os estudantes pontuaram:

Na minha opinião, a campanha é algo que a gente faz para promover uma ação específica a um público.
(Aluna E)

Elas são realizadas para sensibilizar, conscientizar as pessoas sobre algo.

(Aluno D)

O conhecimento prévio demonstrado pelos alunos sobre o gênero campanha revela uma compreensão sólida de seus propósitos e características. Isso ressalta a ideia de Marcuschi (2008) de que dominar um gênero textual não se trata apenas de conhecer sua forma linguística,

¹¹ Cf.: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Nos apresenta os dados de que a organização foi estabelecida em 11 de dezembro de 1946, por meio de uma decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, com o propósito de prestar ajuda humanitária a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China (conforme a Resolução 57 da Assembleia Geral da ONU). Em 6 de outubro de 1953, foi designado como órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve sua missão expandida para abranger crianças e adolescentes em todo o mundo (conforme a Resolução 802 da Assembleia Geral da ONU). Em 1965, o UNICEF foi honrado com o Prêmio Nobel da Paz.

mas sim de compreender como utilizar a linguagem para alcançar objetivos específicos em contextos sociais determinados. Essa visão privilegia não o aspecto formal e estrutural da língua, mas sim sua natureza funcional e interativa.

Durante a leitura, trouxemos para a reflexão uma das perguntas trazidas no próprio texto: “Seria possível uma infância sem racismo?”.

Seria possível se todos pensassem em conjunto, sabe? Porque muitos *pais ensinam aos filhos* que o racismo é um crime, porque os filhos falam que negro é sujo, né?. Então, os pais quando veem isso não devem concordar, mas ensinar que é errado. Porque eu já vi muitas pessoas tímidas por causa da cor, da tonalidade, né? *Eu já li também muito livro sobre isso, sempre o negro é uma coisa horrível, uma coisa que não é a cor, o caráter da pessoa.* As imagens dessa campanha são muito impactantes, mostram de fato como esse crime acontece nos dias de hoje. *O que chama muito minha atenção é eles falarem sobre os indígenas porque eu sou de família indígena lá de Pesqueira, e a vida dele é muito peculiar, porque sabe, a escola deles não é como a de todo mundo.* São separados ali naquela vila, eles não têm compartilhamento com outras pessoas, é só entre eles ali na escola indígena, sabe? [...] *uma vez eu li um livro que dizia que só porque o homem branco queria casar com uma menina preta, mas o pai não queria, queria dar a ele até a empresa e tudo, mas ele disse que não queria e não ia fazer tudo que ele queria.* Eu não vou deixar de casar com ela porque ela é a minha mulher e eu não vou deixar porque os meus pais não querem, né? Os pais dele chamavam ela de negra, nojenta e tudo por causa da cor dela, e ele se sentia mal com isso, mas não iria deixar ela [...] Ela conseguiu virar empresária e casar com ele, sabe? Hoje em dia isso acontece muito, até empregos, muitos não conseguem por causa da cor, né?. *Por isso, tipo, que precisamos trabalhar contra isso desde a infância das crianças como uma maneira de luta e vida.*

(Aluna E)

A narrativa pessoal compartilhada pela **Aluna E** revela paralelos estruturais com as narrativas literárias, destacando a importância da educação dos pais na luta contra estereótipos. Sua reflexão sobre uma infância livre de racismo, ilustrada por experiências pessoais e literárias, evidencia como a discriminação racial afeta diversos aspectos da vida. Por conseguinte, a identificação do aluno com a representação dos indígenas na campanha reforça sua conexão pessoal com o tema, exemplificada por uma história de resistência ao preconceito. Portanto, compreendemos que, quando ele expressa suas experiências e ideias, acaba assumindo o papel de mediador que dialoga com outras vozes, promovendo uma interação dinâmica e desafiadora. Conforme nos aponta Bakhtin (2011), as relações dialógicas na comunicação verbal envolvem a interação de significados entre declarações confrontadas, moldadas pelos contextos reais de enunciação, ou seja, toda leitura implica uma produção, em que tanto os elementos explícitos quanto os implícitos fazem parte do texto. O leitor ativo deve identificar as estratégias de manipulação e a ideologia presente no texto, posicionando-se diante dele de forma crítica.

Koch e Elias (2022, p. 76) nos mostram que os fatores internos e externos, como os indivíduos, a cultura, a bagagem cognitiva, os recursos linguísticos e o conhecimento sobre diversos fatos do cotidiano, atuam em conjunto em um processo de interação entre os membros de uma determinada sociedade. Atrélado aos destaques feitos na fala da **Aluna E**, quando

interagimos, consideramos os interlocutores, os conhecimentos compartilhados, o objetivo da comunicação, o local e o momento, os papéis sociais assumidos e os aspectos histórico-culturais. Dessa forma, agimos com base no contexto e nos elementos que o constituem. Ou seja, a atividade discursiva da **Aluna E**, de estabelecer entidades (objetos de discurso) a partir do material linguístico (superfície textual) envolve um processo em que as coisas do mundo a que nos referimos são introduzidas no texto através de formas linguísticas, que são construídas e reconstruídas ao longo do discurso. Ainda relacionando aos pressupostos de Marcuschi (2008, p. 33), verificamos as inferências variáveis da **Aluna E**, os seus conhecimentos de mundo, crenças, conhecimentos linguísticos e o seu nível de formação. Por conseguinte, “a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência” (Marcuschi, 2008, p. 249).

5.5 III Vivência de Leitura

NOTÍCIA – “Novo boletim aponta impactos do racismo para população negra no Brasil”
(ANEXO I)¹²

8º e 9º Encontro: 19/03/2024 – Terça-feira (com duração de 4 horas)

Iniciamos o oitavo e o nono momento, cada um com duração de 2 horas, totalizando 4 horas, precisamente às 13h, com término às 17h20min, incluindo um intervalo de 20 minutos. Inicialmente, explicamos de forma rápida e objetiva o que é o gênero textual notícia e qual seu objetivo. Ressaltamos que o texto em estudo foi divulgado pela revista *Veja*, no dia 23 de outubro de 2023, às 19h49, escrito por Paula Felix, com o propósito de informar sobre os impactos do racismo na população negra no Brasil. Trata-se de uma matéria na qual o Ministério da Saúde retoma a análise, após oito anos, como ferramenta para reduzir as desigualdades raciais.

A segunda edição do Boletim Epidemiológico Saúde da População Negra destaca os efeitos negativos do racismo para esse grupo, apresentando dados que indicam que mais de 60% dos casos de HIV, tuberculose e sífilis ocorrem nessa população. Na divulgação, que integra um conjunto de estratégias para reduzir as desigualdades raciais, foi anunciado que a doença

¹² Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/novo-boletim-aponta-impactos-do-racismo-para-populacao-negra-no-brasil/>. Fonte: Site da revista *Veja*.

falciforme passará a ser uma condição de notificação compulsória. A Imagem 08 abaixo, retrata o momento da vivência descrita.

Imagem 8 - Registro fotográfico da oficina de leitura



Fonte: Alves (2024).

A pergunta inicial para o momento de debate foi feita pela **Aluna A**, quando perguntou: “– **Eu não sabia que essa era a realidade... desculpe, é que fico nervosa, mas por que esses dados não são tão divulgados pelos meios de comunicação, professor?**”. Esse questionamento da **Aluna A** reflete uma preocupação válida: por que esses dados não recebem a devida atenção nos meios de comunicação? A falta de visibilidade para esses dados críticos contribui para a perpetuação das desigualdades, uma vez que a conscientização é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas e para a mobilização social em busca de equidade. Em seguida, levantamos o questionamento: “O que chama atenção de vocês de acordo com o título, a imagem e os dados apresentados por essa notícia?”.

O gênero notícia lembra os jornais, né? Eles trazem muito conteúdo de notícias, por exemplo, quando eles vão falar, fica a imagem assim, sabe? [O estudante fez o gesto com as mãos retratando um painel, quadro], aí mostra o que tem. Vai aparecer... por exemplo, vai ter uma greve, aí vai aparecer várias pessoas com uma placa, que só de você ver aquilo, você já sabe que é uma greve. Eu acredito que a notícia é mais ou menos assim.

(Aluna C)

É... porque assim, eu não sei muito explicar, fico nervosa, entendeu? Mas as notícias são as informações do dia a dia. Tipo, você está assistindo a um jornal, aí de repente passa uma notícia sobre algo, informando sobre aquilo.

(Aluna A)

E podemos ter as notícias verdadeiras e as notícias falsas, as fake news. Não deixa ser uma mensagem informativa.

(Aluna E)

A percepção sobre a divulgação de dados pelos meios de comunicação reflete a compreensão dos estudantes sobre a natureza das notícias. A **Aluna C** destaca a associação do gênero notícia com elementos visuais característicos dos jornais, como uma forma de identificação instantânea do conteúdo. Por sua vez, a **Aluna A** ressalta que as notícias são informações do cotidiano, transmitidas de forma direta e rápida, enquanto a **Aluna E** menciona a questão das fake news, evidenciando a preocupação com a veracidade das informações veiculadas. Essas observações ilustram a percepção dos estudantes sobre a função comunicativa da linguagem, conforme discutido por Vygotski (2007), que destaca o papel da linguagem no processo de comunicação e expressão do pensamento, influenciado pelos contextos sociais e culturais.

Assim, compreendemos que a leitura não é inata, mas sim construída a partir das práticas sociais e culturais, destacando a importância de uma educação que promova uma compreensão crítica e reflexiva dos meios de comunicação e das informações por eles veiculadas.

Em determinado momento da discussão, chamamos a atenção dos estudantes para a fala da Ministra da Saúde, Nísia Trindade, retratada no trecho:

Onde há racismo, não é possível haver saúde. Essa iniquidade social dificulta o acesso à saúde e influencia a qualidade do serviço buscado e o desfecho da saúde.

Por que existe o racismo? Por conta da cor da pele? Principalmente aqui no Brasil, por ser um país muito mestiço, com muitas e diferentes pessoas, culturas diferentes. Ai eu não entendo por que há racismo. Porque eu acredito que o mesmo direito que uma pessoa branca tem, a pessoa negra também precisa ter. precisa haver essa garantia. Quando há, por exemplo, a negação de acesso a *direitos básicos*, como a saúde, está sendo descumprida a Constituição Federal do nosso país, quando ela diz que somos todos iguais perante a lei. Mas infelizmente, pessoas não conseguem, ainda, ter a mesma visão que estamos tendo aqui sobre isso.

(Aluno D)

O **Aluno D** questiona sobre as raízes do racismo no Brasil, ressaltando a importância de compreendermos a complexidade das relações sociais e culturais que perpetuam esse problema, apesar das garantias constitucionais de igualdade. Ao trazer à tona a legislação brasileira, reforça a importância dos direitos fundamentais, especialmente o direito à saúde, assegurado pelo art. 196 da Constituição Federal,

“a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros

agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (CF, 1998, Art. 196).

Tem ainda a lei que fala sobre o direito da criança à saúde, né?

(Aluna B)

Sim, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu art. 7º, reafirma que “a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”.
(Pesquisador)

A referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) feita pela **Aluna B** destaca a necessidade de proteção integral das crianças, inclusive no que diz respeito à saúde. Essa referenciação é uma atividade cognitiva discursiva e interacional, na qual os referentes são objetos de discurso que contribuem para a construção de sentido textual e são produzidos por sujeitos sociais (Koch, 2022). Durante esse processamento textual, a aplicação desses conhecimentos ocorre através da utilização de estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais, que refletem o conhecimento procedimental adquirido sobre a compreensão do discurso.

Para encerrar o momento, os alunos foram questionados sobre como eles enxergam a problemática apresentada pelo texto.

Eu vejo bastante problema nisso, o maior problema é a nossa sociedade. O problema não são apenas os governos ou suas iniciativas, sabe? O maior problema ainda somos nós mesmos [...] Precisamos combater o preconceito dentro de nós [...]. Como diz no texto a fala da Ministra de Saúde - “essa questão deve ser uma perspectiva e não um tema isolado”.

(Aluna A)

Portanto, incentivar os alunos a expressarem suas ideias com liberdade e clareza é crucial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e reflexivas. Ao interpretar e fazer inferências durante a leitura, os alunos não apenas fortalecem sua competência leitora social, mas também adotam uma postura reflexiva diante do mundo e da realidade que os cerca.

O texto, ao evocar sentimentos no leitor, desempenha um papel fundamental em cultivar o que Marisa Lajolo (2004) descreve como um leitor ideal, capaz de reinterpretar e ampliar o significado do que foi lido, enriquecendo sua compreensão não apenas dos livros, mas também das culturas e da vida em geral.

5.6 IV Vivência de Leitura

REPORTAGEM - BBB NEWS BRASIL: “Não foi 1ª, 2ª ou 3ª: 10 vezes em que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha” (ANEXO J)

10º e 11º Encontro: 20/03/2024 – Quarta-feira (com duração de 4 horas)

O décimo e o décimo primeiro momento, cada um com duração de 2 horas, totalizando 4 horas, começaram precisamente às 13h, com término às 17h20min, incluindo um intervalo de 20 minutos. Inicialmente, explicamos de forma rápida e objetiva o que é o gênero textual reportagem e qual seu cunho discursivo. Neste dia, apenas quatro estudantes puderam se fazer presentes, os demais alegaram motivos de trabalho. A Imagem 09 abaixo, retrata a vivência descrita.

Imagem 9 - Registro fotográfico da oficina de leitura



Fonte: Alves (2024).

Introduzimos uma breve explanação sobre o gênero em questão e, durante o momento, a **Aluna C** pontuou:

É porque o racismo está em todo lugar, né? Infelizmente, né? Na escola, talvez em casa também. Então, eu fiquei muito, ah sim, eu fiquei muito, muito, com muita “raiva” desse negócio aqui [referindo-se ao ocorrido com o Vini Jr.], porque assim, eu acredito que o Vinícius Júnior [...] geralmente as meninas no coletivo não gostam tanto de *esporte*, eu particularmente, gosto muito de esporte assim, aí [...] eu fiquei muito triste porque todos os jogadores negros, pardos, enfim, querendo ou não, têm se esforçado para chegar no time que ele está, Real Madrid. Pra chegar no Real Madrid, você tem noção não. Eita! É história, viu? [...] eu fiquei muito triste porque o esforço dele pra tá ali, as pessoas infelizmente não conseguem enxergar e tratam isso fazendo racismo com ele assim, acho que essas pessoas deveriam ser [...] ele se esforça muito, e inclusive é um dos melhores, na minha opinião está na lista dos melhores jogadores do mundo. [...] porque a gente pode ver, tem vários jogadores do lado dele que, por ser branco,

ele não sofre racismo. Eles são bem elogiados e tudo mais. Tipo, tem o Haaland e ele joga no Manchester City, e ele é branco, ele é bem albino, sabe? Eu nunca vi alguém falando sobre isso. Mas por Vinícius Júnior ser negro, as pessoas fazem muito racismo com ele. [...] Eu não conheço a história de vida do Jr. mas, para chegar a qualquer time desse, qualquer time grande no Brasil, tipo o Palmeiras, qualquer time grande, tem que ter história, viu? Tem que ter muito esforço, muita disciplina, porque sem a disciplina, seu esforço não vale de nada. [...] pelo fato dele ser negro, é... nesses países mais assim, mais... países lá fora, mais desenvolvidos do que o Brasil, a maioria são bem racistas, os Estados Unidos principalmente tem muitas ações racistas. Aí, eu acho que é um pouco mais difícil para ele. Porque assim, eu... eu acho que foi mais difícil para ele pelo fato dele ser negro, porque nesses países assim não é fácil para ninguém, principalmente ser negro. Um cara tão talentoso como ele, mas as pessoas só conseguem enxergar o fato dele ser negro. Nunca as pessoas vão enxergar as suas qualidades, vão observar muito os seus defeitos, porque, no caso aqui dele, a cor é o defeito para eles. Outra coisa também, outra coisa também, que tem o Pelé, que infelizmente não está mais aqui entre a gente, partiu dessa para uma melhor. Aí, ele era negro, e ele foi o melhor jogador da história. Aí, assim, ele jogou muito, muito, muito mesmo. Vários jogadores negros são os melhores, mas as pessoas só veem racismo. Vinícius mesmo, ele é novo, ele tá começando agora, porque tem um jogador também no Palmeiras que inclusive ele vai jogar no, acho que na Espanha ou é no Real Madrid, parece que é no Real Madrid, é um desses times da Europa [...] aí, por ele ser negro, chegar onde ele tá... o Pelé também. eles tão seguindo um caminho de futebol, assim. são bem “suicidados” [marcação feita pela própria estudante] porque eles têm um futebol bom, recebe bem, mas infelizmente a sociedade só enxerga o racismo.

Aluna C

De acordo com Marcuschi (2008, p. 130), a leitura constitui-se como uma atividade cognitiva por excelência, uma vez que a compreensão de textos implica desvelamento e construção de sentidos, com base em processos de percepção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico. A partir disso, destacamos que a **Aluna C** traz à tona a temática do esporte ao abordar a experiência do jogador Vinícius Júnior no futebol e as barreiras que ele enfrenta devido ao racismo. Para isso, esse aluno aponta como os jogadores negros, como Vinícius e até mesmo ícones como Pelé, são frequentemente vítimas de discriminação racial, apesar de suas habilidades e conquistas no esporte.

Ao mencionar as dificuldades enfrentadas por esses atletas em países como os Estados Unidos, o aluno ressalta como o racismo permeia até mesmo os ambientes mais celebrados do esporte, destacando a necessidade urgente de combater essa injustiça sistêmica. Assim sendo, o argumento apresentado através dessa fala enfatiza a importância de reconhecer e valorizar o talento e a dedicação dos atletas, independentemente de sua cor de pele, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e justo no mundo do esporte. A compreensão se dá através das inferências e proposições de sentidos. Portanto, esse papel ativo do aluno como leitor afirma que este é responsável pela construção do sentido do gênero em estudo, já que não há um sentido único e fechado na compreensão do texto.

Em sequência à leitura do texto em estudo nesse momento, pontuamos as discussões finais da oficina, quando o pesquisador interrogou os participantes: **“O que chamou a atenção de vocês diante da leitura desse texto”?**.

O Vinícius Júnior é um jogador muito bom.	(Aluna A)
Ele se destaca bastante no Real Madrid por ser novo, jogar bem, mas ele é bastante criticado por ser negro. Porque pelo o que a gente percebeu, o principal foco do racismo nos torcedores e demais, a maioria são focados no Vinícius Júnior por ele ser negro, ser brasileiro, porque também tem muita gente de fora que tem preconceito contra o Brasil, aí isso já é um motivo para ele ser criticado e sofrer esses atos de racismo. Só que eu também acho que, da mesma forma que ele sofreu racismo, a maioria das pessoas, as autoridades, né? Assim, eles falam que a lei deles é contra o racismo, mas pelo o que a gente leu aqui, até as autoridades mesmo comentam ou falavam alguma coisa racista, né?	(Aluna C)
Então, invés delas procurarem ajudar, elas foram contribuintes para as práticas racistas?	(Pesquisador)
Como o Vini ainda consegue ter tanto potencial sendo alvo de tantas críticas e práticas racistas. Isso é algo muito forte e não deveria acontecer, porque eles sabem que ele é bom, ele é um jogador muito bom., e é com isso que eles tentam tirar essa habilidade dele, xingando, humilhando, dizendo essas coisas para prejudicar, né? E eu acho que essas coisas, de alguma forma, acabam contribuindo um pouco, né? Como é que está a mente dele? Ninguém sabe.	(Aluna E)
O fato de você ser jogador de futebol já não é fácil de você conseguir destaque em nosso país. Ai você ser negro e ser enxergado pelo mundo, ser dada a oportunidade a você de estar fora do país, e constantemente você ser tratado como um “ <i>macaco</i> ” [expressão usada no texto em determinado trecho].	(Pesquisador)
Assim, o racismo ele tá em todo país, né? Ele não está só no Brasil, em um estado, não, ele tá em todos os lugares. Até nos países desenvolvidos economicamente, ele também está envolvido. Porque assim, esses países só estão desenvolvidos economicamente, mas não socialmente. Porque isso aqui é uma questão social e eles tão desenvolvidos, não tão combatendo.	(Aluno D)
Eu acho que muita gente não faz isso só com ele só por causa da cor da pele, mas também por ele ser um jogador bom [...] a gente vê que a maioria dos casos foi quando ele fez gol.	(Aluna A)
Na sua opinião, eles usam o racismo ali como uma forma de defesa?	(Pesquisador)
Sim.	(Aluna A)

Destacamos que a palavra “macaco” é uma expressão que ressoa de maneira negativa e profundamente dolorosa quando utilizada de forma racista, como evidenciamos em nossa fala. Este termo, infelizmente, tem sido utilizado para desumanizar e desmerecer pessoas negras, especialmente no contexto esportivo. Para contextualizar, a **Aluna C** traz à tona a crítica direcionada ao jogador Vinícius Júnior, destacando como ele é alvo de discriminação racial não apenas pelos torcedores, mas até mesmo por autoridades. Essa discriminação não apenas prejudica o jogador emocionalmente, mas também questiona a eficácia das leis e das instituições em combater o racismo.

Posteriormente, para concluir o momento, enfatizamos a fala feita pelo **Aluno D**, quando ele disse: **“O problema não está no mundo, o problema está em nós. É necessário termos a consciência de que eu devo ser tratado e respeitado como o outro, e o outro deve ser tratado e respeitado como eu, com os mesmos direitos à educação, saúde, segurança e moradia”**. A **Aluna C** destaca: “Como o próprio Vinícius Júnior fala em uma frase dele, né, professor? **“– Enquanto a cor da pele for mais importante do que o brilho dos olhos, sempre haverá guerra”**”.

Na interação entre as falas dos **Alunos D** e **E**, observa-se uma intervenção intencional associada à dimensão cultural, ligada à capacidade de transcendência de cada um deles. Nesse contexto, é o ser humano, e somente ele, que possui essa capacidade de transcender (Freire, 2011). A transcendência permite ao indivíduo refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, buscando compreender o significado da existência e facilitando a adoção de perspectivas diversas. Assim, o pensamento crítico implica ter consciência sobre o próprio conhecimento, uma vez que o estudante crítico reconhece a existência de várias formas e estilos de pensamento, reflexão, inferência e comunicação, os quais variam de acordo com o contexto.

Para isso, a formação do sujeito crítico, autônomo, com desenvolvimento de sua subjetividade, torna-se ainda mais evidente, pois é possível racionalizar e compreender melhor tudo o que faz, vivencia, sentindo os fatos que fazem parte do seu cotidiano. Portanto, a reflexão crítica deve ser considerada como um movimento interno, um crescimento de cada indivíduo que necessita exercer seu papel no contexto em que vive.

A partir dessas práticas de leitura por meio do diário de leituras (DL), e à luz do referencial teórico adotado neste estudo, identificamos que esse instrumento é essencial para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, pois permite que eles se envolvam em um diálogo contínuo com os textos que leem, promovendo uma compreensão mais profunda e dinâmica. Consequentemente, alinhado aos pressupostos de Marcuschi (2008), o uso do DL favorece um engajamento ativo com os textos, formando leitores críticos, capazes de analisar e questionar as informações apresentadas, desenvolvendo, assim, uma leitura mais profunda e reflexiva (Koch, 2022).

Didaticamente, essas vivências mencionadas anteriormente corroboram as proposições de Machado (2005) para o uso do DL em sala de aula, pois possibilitam o uso consciente e estratégico de um importante instrumento de trabalho didático, contribuindo para a formação de estudantes leitores reflexivos. Esse instrumento está baseado em uma pesquisa fundamentada em um modelo de análise de discurso sociointeracionista, orientado pelos gêneros textuais e literários utilizados como elementos centrais da atividade linguística. Esses gêneros são

portadores da experiência social e estão em constante transformação, respondendo às exigências e aos parâmetros da ação social em curso, como no caso da interação didática aplicada.

5.7 Orientações didáticas para as produções dos Diários de Leituras

Ao término do décimo primeiro encontro, ocorrido no dia 20 de março do ano de 2024, orientamos os alunos participantes sobre a produção dos Diários de Leituras que iriam realizar. Explicamos que, por se tratar de um projeto experimental na Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, iríamos adaptar o instrumento do DL. Para isso, os estudantes deveriam escolher um dos gêneros trabalhados e discutidos em cada oficina e, posteriormente, produzir o seu DL em casa. Dessa forma, no posterior encontro presencial, poderíamos realizar a socialização dos textos escritos por eles.

Considerando que trabalhamos, nas oficinas de leitura, os gêneros textuais/literários de literatura contemporânea, campanha, notícia e reportagem, organizamos uma enquete para votação através do grupo de WhatsApp para a organização das vivências, e os alunos elegeram o gênero a ser trabalhado, conforme mostrado na Imagem 10.

Imagem 10 - Registro fotográfico da enquete realizada via WhatsApp



Fonte: Alves (2024)

Conforme observado, dos gêneros trabalhados em cada vivência, o escolhido pela maioria dos estudantes foi a reportagem que fala sobre o jogador de futebol Vinicius Junior, obtendo seis votos contra um voto para a literatura contemporânea. Questionados sobre o que os levou a escolher esse gênero, os estudantes mencionaram que a abordagem da temática no texto, assim como o fato de se tratar de uma referência ao esporte, especificamente ao futebol,

despertaram-lhes curiosidade e motivou-os a expressar suas concepções na elaboração de seus Diários de Leitura (DL).

Na sequência, explicamos que eles deveriam realizar suas produções durante o intervalo de oito dias. Nessa escrita, poderiam fazer uso de aspectos que incluíssem preferências literárias, reflexões pessoais, identificação com personagens, citações de partes memoráveis do texto, menções a outras obras e considerações sobre sua própria compreensão do que leram, bem como a relação da obra com suas próprias vidas. Isso representa uma forma de apropriação pessoal dos textos, um processo que, como mencionado por Rouxel (2012, p. 16), muitas vezes não encontra espaço no ambiente educacional, pois não está estritamente vinculado ao texto escrito.

5.8 Socialização dos Diários de Leitura

12º Encontro: 26/03/2024 – Terça-feira (com duração de 2 horas)

A elaboração e a análise dos diários de leituras viabilizaram a interação dos alunos com os textos, como também a troca de ideias com os colegas e o professor pesquisador, facultando-lhes a oportunidade de expressar e fortalecer suas próprias perspectivas. Isso implica que a escrita pessoal não emerge unicamente do desejo espontâneo de cada aluno, mas envolve parâmetros e diretrizes, inclusive para permitir que eles se sintam confiantes ao expressar suas interpretações subjetivas, reflexões e questionamentos.

Todos os estudantes realizaram a fase de escrita nos Diários de Leitura (DL), conforme apresentamos posteriormente. Porém, uma das estudantes participantes acabou desistindo de participar do momento, por motivos de trabalho. Por isso, constatamos a escrita de seis estudantes. Através dos momentos de compartilhamento e discussão, os alunos demonstraram posturas envolventes, evidenciando seu comprometimento e interação com as propostas apresentadas, aspectos cruciais para o avanço da pesquisa. Como resultado, observamos uma aproximação e identificação dos estudantes com a temática abordada e as demais destacadas em cada uma das vivências, o que representa uma contribuição significativa para a experiência de desenvolvimento da formação do leitor integral, que buscamos promover.

O nosso décimo segundo momento ocorreu no dia 26 de março de 2024, das 14h às 16h, com duração de 2 horas. Inicialmente, demos início às leituras dos Diários de Leitura, com cada estudante praticando a atividade de forma ordenada. Observamos a relação estabelecida entre os estudantes e a temática abordada por meio do gênero textual escolhido para a escrita, que foi a reportagem, conforme as imagens a seguir. A Imagem 11, retrata o diário da Aluna B.

Imagem 11 - Diário de leituras da Aluna B

Vinicius. Foi vítima de racismo na Espanha pela 10ª vez

O atacante Vinicius Junior foi atacado novamente desta vez ele foi chamado de "macaco" no gramado pelas torcedoras do Valencia e Real Madrid pediu pra que as autoridades da Espanha investigassem o caso e Valencia prometeu expulsar para sempre os torcedores racistas mais eu acho que mais uma vez nada vai acontecer e pra mais uma vez a La Liga vai abafar o caso até agora a única coisa que foi feita foi aplicar multas e suspensões temporárias de torcedores. ninguém foi preso, ser fosse o contrário as autoridades já teriam feito alguma coisa nesse episódio vem acontecendo a quase 4 anos, o primeiro episódio aconteceu dia 24 de outubro de 2021 em um jogo do Barcelona contra o Real Madrid um torcedor fez ataques considerados racistas mais no entanto o caso foi arquivado porque as autoridades disseram que não conseguiram identificar o agressor mais eu fico pensando ser isso a verdade ou ser eles só quiseram arquivar o caso, o segundo episódio aconteceu dia 14 de março de 2022 em um jogo do Mallorca contra o Real Madrid Vinicius marcou um dos gols da vitória e voltou a correr

Xingamentos racista do arquibancada
 mais uma vez o caso foi denunciado e
 as autoridades arquivaram o caso,
 meses depois, o capitão da Mallorca
 acusou Vinicius Junior de brincar
 os adversários, mesmo ele vindo
 sabendo todo esse racismo no dia
 18 de setembro de 2022 em um jogo
 do Atlético Madrid contra o Real
 Madrid arculou um vídeo onde mostra
 torcedores do Atlético chamando Vinicius
 de macaco antes da partida o caso foi
 investigado por autoridades e ele falou que
 as brantologias estavam dentro das normas
 de realidade mais nunca que depois foi
 uma norma da realidade na mesma
 semana Pedro Bronze, presidente da
 Associação espanhola de futebol que
 Vinicius Junior brincar com os adversários
 com suas malandras ou algo que as autoridades não querem
 aceitar o caso porque eles também são
 como as autoridades da La Liga no
 dia 30 de dezembro de 2022 em uma
 partida contra o Valladolid ele foi
 vítima de racismo mais uma vez
 ele foi para as redes sociais e falou
 "o racista seguem indo aos estádios
 e assistindo ao maior clube de Porto
 e a La Liga segue sem fazer nada

requerei com a cabeça erguida e
 comemorando as minhas vitórias
 e do real madrid. no final a culpa
 é minha" no dia 26 de janeiro
 de 2023 na vespera do jogo tópicos
 do Atlético madrid celebraram um
 boneco vestido com a camisa de Vinícius
 Junior em umas das Praças da
 Cidade simulando o empurramento do jo-
 gador na internet a hashtag #baile
 vinista realizou no dia 5 de fevereiro
 de 2023 um torcedor de 20 Anos fez ofe-
 nças racistas contra Vinícius Junior
 durante a partida ele foi recolhido
 pela Polícia e foi aplicada uma multa
 de 3 mil euros e foi banido 6 meses
 nos estádios de futebol nos dias 18
 de fevereiro de 2023, 5 de março de
 2023, 19 de março de 2023, 21 de maio
 de 2023 ele foi vítima de racismo
 e as autoridades não tomaram
 nem uma providência ao não ser multa
 ou banimento mesmo depois de todos
 esses relatos Vinícius Junior ainda
 é criticado e no fim a culpa sempre
 é dele vamos torcer para que isso
 acabe e as autoridades tomem uma
 providência

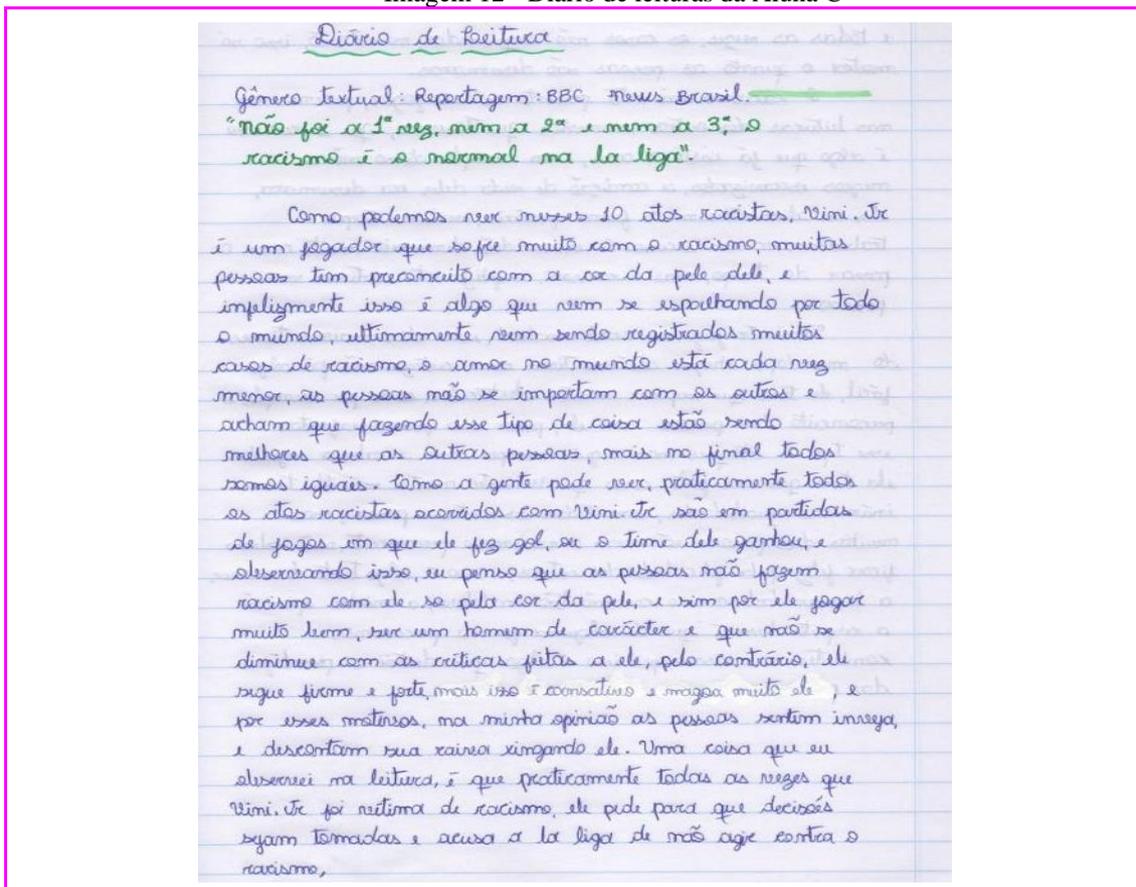
Fonte: Dados coletados por Alves (2024).

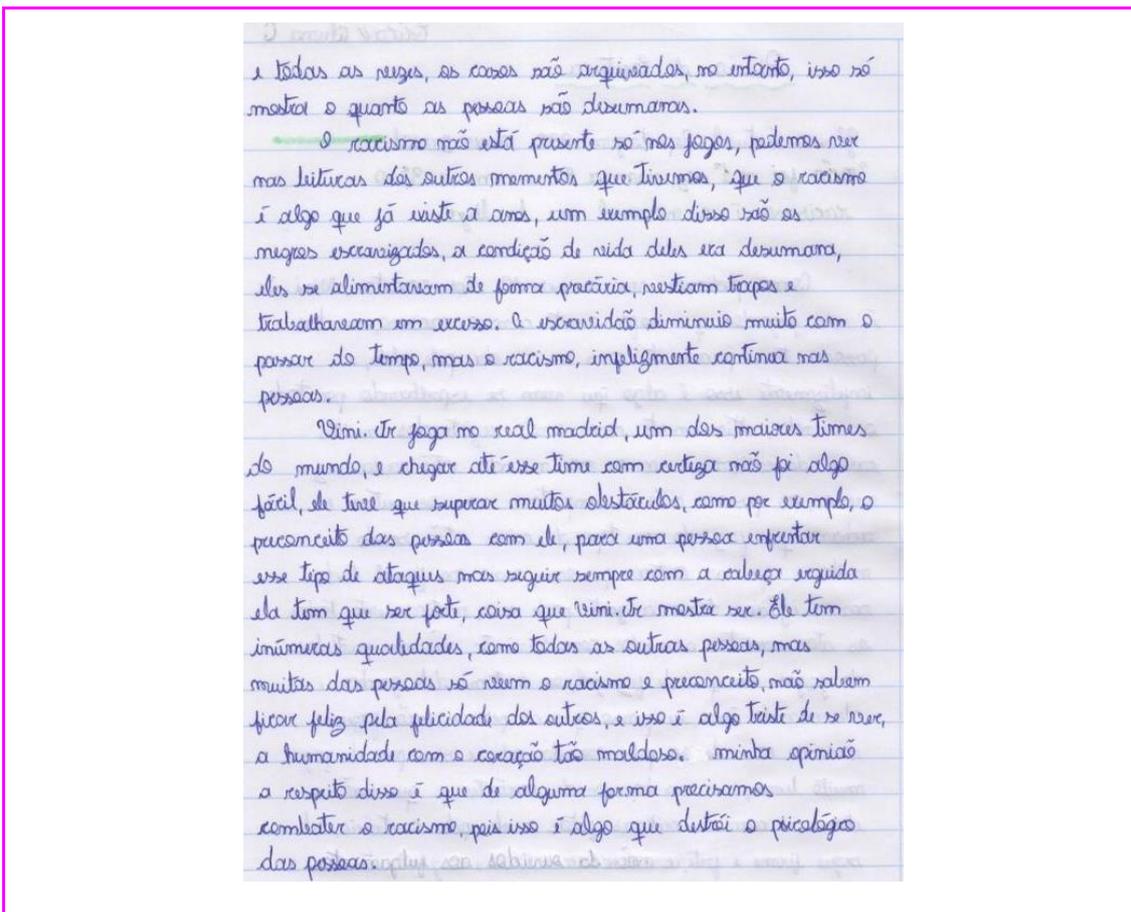
Com a partilha do seu Diário, vimos que a **Aluna B** amplia seu nível de compreensão do texto, apresentando dados contextuais para as realidades racistas já enfrentadas pelo jogador de futebol Vinícius Júnior. Realizando, então, um encontro virtual entre a sua leitura e o gênero em questão, por meio do texto, ambos são moldados e moldam-se mutuamente através desse intercâmbio e confronto de significados emergentes da interação de cada um com seu próprio

universo. Percebemos essa postulação quando o estudante escreve: “[...] até agora a única coisa que a La Liga fez foi abafar o caso [...]”. Ao interagir com o autor por meio do texto, o leitor, ao compreendê-lo, vai gradualmente ajustando e expandindo suas próprias concepções, as quais influenciam sua percepção. À medida que o indivíduo se transforma, ele passa a enxergar o mundo de novas maneiras. Sua perspectiva em relação à realidade se modifica, e esta passa a ser interpretada de maneira diferente, visto que a nova visão adotada pelo sujeito amplia sua compreensão da realidade (Ferreira; Dias, 2004, p. 440), como em: “[...] **nem uma providência foi tomada a não ser uma multa ou banimento; mesmo depois de todos esses relatos, Vinicius Jr. ainda é criticado e, no fim, a culpa sempre é dele [...]**”.

Por outro lado, ao atribuir sentido ao texto, o indivíduo o constitui, transformando-o em algo novo e diferenciado. É o leitor que atribui vida ao texto, sendo o seu significado modificado com as várias leituras por ele realizadas. Podemos perceber que a crítica em relação ao racismo enfrentado por Vinicius Jr. e a responsabilidade do leitor na interpretação do texto são aspectos interligados. O leitor não apenas interpreta o texto, mas também contribui para a sua significação, dando vida às palavras e transformando-as em algo novo a cada leitura. A Imagem 12, descrita abaixo, apresenta o diário de leituras da **Aluna C**.

Imagem 12 - Diário de leituras da Aluna C





Fonte: Dados coletados por Alves (2024).

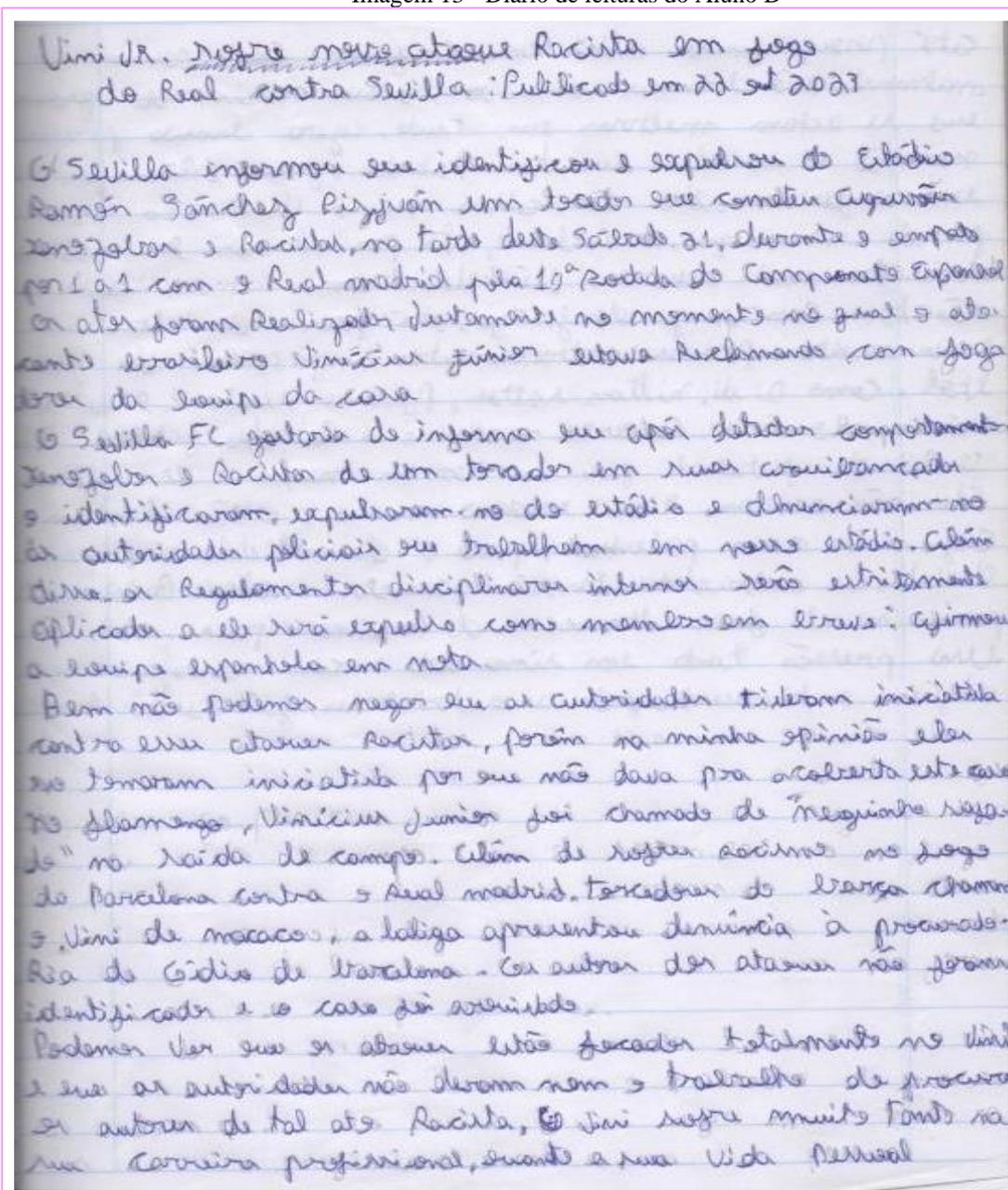
Nesse texto, a **aluna C** atribui significados, desempenhando um papel ativo no qual as inferências exercem um papel crucial como processo cognitivo. “[...] o racismo não está presente só nos jogos, podemos ver nas leituras dos outros momentos que tivemos, que o racismo é algo que já existe há anos, um exemplo disso são os negros escravizados [...]”. O racismo não é um fenômeno isolado ou recente, mas sim algo que permeia a história e persiste até os dias de hoje, exigindo uma análise crítica e uma ação decisiva para sua superação (Almeida, 2018). Isso ocorre porque as inferências possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir das informações previamente armazenadas na memória do leitor, que são ativadas e relacionadas às informações apresentadas no texto, o que acontece com o **Aluno D** (Imagem 13).

Quando o estudante pontua “[...] até porque no Brasil tem muitas pessoas extremamente importantes do futebol, como Didi... e o Rei do futebol, Pelé [...]”, ressaltando a importância do futebol no Brasil ao mencionar figuras proeminentes como Didi e Pelé, destaca a influência duradoura de Vinicius Junior, no esporte e sua significância para a identidade nacional brasileira. Esse processo contribui para a transformação do leitor, resultando também em uma modificação no texto. As temáticas desencadeadas pelo **Aluno D**

postulam, portanto, como o futebol não apenas reflete, mas também contribui ativamente para a construção e a expressão da identidade nacional brasileira, moldando as percepções internas e externas sobre o país e influenciando diversos aspectos da vida social, cultural e política brasileira. Portanto, durante a interação entre o leitor e o texto, ambos se influenciam reciprocamente (Koch, 2022). O fenômeno da compreensão cria e recria realidades anteriormente inexistentes: um novo mundo, um novo sujeito, um novo livro.

Abaixo, a Imagem 13, apresenta o diário de leituras do **Aluno D**.

Imagem 13 - Diário de leituras do Aluno D



Citi perdeu ambas as mãos em Conjunção. Essas pessoas não
 realmente não brancas como as outras cheias de gran
 eus se sabem melhor em tudo, agora quando perde
 que não é se elas não tem talento e fama e riqueza
 de gente inferior, mas não aceitam, que o Vini é o craque
 por ele ser negro brasileiro, Citi por ele ser brasileiro
 ele negro, mas acho que além dele serem brasileiros
 não tem um pinga de fúria, até porque do Brasil
 há muita pessoa extremamente importante de fute
 bol como Didi, Hilton Ralte, Palma Ralte, Rivaldo,
 Cícero, Romário, Roberto Carlos e o Rei do futebol.
 O Rei do futebol foi um homem negro e brasileiro.
 Eles não aceitam o Vini sendo o craque, então tentam
 agredir com palavras, para o desmotivar e fazer
 desistir, as autoridades também cometem esse erro.
 porque se ele fosse branco e do mesmo país, não ter
 uma pressão toda em cima dele e com certeza não
 alguém e tirasse o jogo, as autoridades já tirariam ele

Fonte: Dados coletados por Alves (2024).

Essas postulações são corroboradas pelos alunos na ficha avaliativa final, conforme o Apêndice C. Questionados sobre como pretendem aplicar o que aprenderam nas rotinas de práticas leitoras realizadas, os estudantes afirmam: **“Porque agora eu fico mais interessada em saber sobre os assuntos (Aluna B)”**; **“Na interpretação dos fatos (Aluna C)”**; **“Na**

minha leitura e redações (Aluno D)”. Quando questionados se perceberam alguma melhoria na compreensão de textos ou hábitos de leitura após participarem da oficina, as respostas foram positivas: **“Sim (Aluna B)”**; **“Sim, facilitou (Aluna C)”**; **“Sim, tive uma visão mais ampla sobre os textos estudados (Aluno D)”**; **“Sim (Aluna E)”**.

A partir dessas postulações, compreendemos que o leitor possui a liberdade de atribuir sentidos ao texto, embora esteja sujeito às limitações impostas pelo próprio texto e pelas circunstâncias de sua utilização. O texto é criado com base nas interpretações do autor, influenciado por seu contexto cultural, e é posteriormente reinterpretado pelo leitor, que busca compreendê-lo a partir de sua própria experiência e da percepção do autor, o qual orienta (sem restringir) as possibilidades de novas interpretações. Com base nessas considerações, podemos inferir que a compreensão é um processo de negociação de sentidos, envolvendo o leitor, o contexto pragmático e o texto em si, sendo a coerência textual determinada pela interpretação do interlocutor (Ferreira; Dias, 2004).

Nesse contexto, Marcuschi (2008) ressalta a interação entre os universos do leitor e do autor durante o processo de compreensão textual, destacando o papel de ambos na elaboração de inferências. Ele reconhece também as possíveis falhas na compreensão quando o leitor se apoia exclusivamente em seus próprios conhecimentos em detrimento do texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 252), “as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociosemânticos, cognitivos, situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente”. Portanto, durante a leitura, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio (extralinguístico) em conjunto com o contexto do gênero textual para inferir os efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

A compreensão da leitura não se restringe apenas aos elementos textuais visíveis, mas também ao significado desses elementos e à forma como o leitor percebe e interpreta a intenção comunicativa do autor. Essa compreensão ocorre na interação entre leitor e autor, resultando em significados que variam de acordo com o leitor e o contexto da interação. É a partir dessa premissa que os sujeitos se tornam protagonistas de sua ação pedagógica, conforme salienta Freire (2011), ao afirmar que “uma das belezas de estar no mundo, com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecê-lo”. A seguir, apresentamos por meio das Imagens 14, os diários de leituras das **Alunas A, E e F**.

Imagens 14 - Diário de leituras das Alunas A, E e F

Com quem... pode onde começar?

- Viní Jr, na minha opinião entre as promessas de fut 4 Vinícius Jr, jogador de futebol atualmente joga no real Madrid das infelizmente por ele ser negro de bastante criticado por ele ser negro também ele sofreu muito racismo dos torcedores rivais, mas isso não muda o fato dele ser o melhor.

- Viní Jr: (Neste fim de semana nem vou jogar, duas tiramos três casos desastrosos de racismo no neste sábado na Espanha. Foco meu apoio ao Barça e ao técnico ninguém deles, do Barça)

Três pontos. publicado em 30 de março de 2024
Essa reportagem ele fez depois do jogo Barça e Villarreal 0 x 2 real Madrid.

Mas na realidade, por que ainda existe esse preconceito? Já séculos... anos e nada muda! mas como eu gosto falar. Sem dúvida (a sociedade) precisa mudar.

Outro fato que infelizmente aconteceu, ocorreu no dia 26 de Janeiro de 2023 jogo RM e Atlético de Madrid

No véspera do jogo, torcedores do time rival já começaram a fazer o ato de racismo. Além disso, os torcedores rivais celebraram em Barcelona com faixas (MENSAGENS) de ódio contra Viní e o time.

Mas, além na minha opinião acho isso muito desnecessário, pois todos nós temos os mesmos direitos independentemente da cor ou da classe social, mas infelizmente o Brasil é um país Capitalista né...

Além disso até mesmo os negros são afetados, pois muitos deles não têm acesso, infelizmente. &

(Aluna A)

O que vemos que na liga eles não liga pra o racismo não só a liga como autoridades espanholas eles agem como não fosse gravemais e muito grere eles sofazem da multa e a expulsão do estadio mas ele não pensa como vai ficar a mente da pessoa que está sofrendo o racismo cara imagoa se chamado de macaco mode a cor ser xinga do por sua cor a fica falando mal por ele ser brasileiro porque ele fica dançando ai diz que ele está provocando, cara sua cor e origem não tem nada a ver, eles vão usar tudo que vier em frente para poder xingar a pessoa eles não estão se importando com a saúde mental eles têm que ver isso, ai eles fala que são contra mais não tão fazendo nada, eles tem que entender que é modo que ele come hora o gol ele fez, ai disseram que ele que dança, que vai ao sambodromo no brasil e que ele tava fazendo macaquices, ai eles so cobra uma multa e não faz mais nada temos que ser contra não passa a mão na cabeça da pessoa.

(Aluna E)

10 vezes em que Viní Jr. foi vítima de racismo na Espanha

No dia 23/10/21 ocorreu uma das 10 vezes que **Vinícius Jr.** sofreu racismo e o caso foi arquivado já que as autoridades disseram que "não conseguiram identificar o agressor" achei isso muito errado da parte deles pois se tivesse sido um ibranco eles já teriam até prendido o agressor. Segundo também achei isso errado irresponsável por encobrirem o caso mais uma vez e outra não achei nada demais ele dançar já que o mesmo estava só comemorando a vitória do seu time e se fosse o outro time não seria provocação, achei muito desrespeitoso da parte dos torcedores começarem a chamar ele de "macaco" isso foi pra pessoas sem noção alguma de um na minha opinião tudo isso que acontece com Viní Jr. é uma hipocrisia pois as autoridades deveriam tomar uma atitude, outra Viní Jr. é um bom jogador já jogou na **Seleção Brasileira** acho que criticam ele por ele ser um dos melhores jogadores do mundo.

(Aluna F)

Fonte: Dados coletados por Alves (2024).

Ao abordar uma temática intrinsecamente ligada à realidade sócio-histórica de um indivíduo, como no caso do jogador de futebol Vinícius Jr., é fundamental seguir os princípios de Freire (2011), os quais destacam a importância de contextualizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a própria realidade social e política dos alunos. A linguagem utilizada deve estar alinhada à vivência dos alunos, garantindo que o texto não seja dissociado do contexto em que estão inseridos, como podemos observar nos pressupostos trazidos pelas **Alunas A, E e F**.

Vini Jr., na minha opinião, uma das promessas do futebol [...] Mas na realidade, por que ainda existe esse preconceito?

(Aluna A)

O que vemos na La Liga, eles não ligam pra o racismo, não só a La Liga, como autoridades espanholas, eles agem como não fosse grave...

(Aluna E)

É uma hipocrisia, pois as autoridades deveriam tomar uma atitude; outra, Vini Jr. é um bom jogador, já jogou na Seleção Brasileira, acho que criticam ele por ele ser um dos melhores jogadores do mundo.

(Aluna F)

A **Aluna A** levanta a questão do preconceito racial ao questionar por que ainda existe esse tipo de discriminação, mesmo diante do talento de jogadores como Vinícius Jr. Essa fala evidencia a persistência do preconceito racial no futebol, apesar dos avanços sociais e das conquistas de jogadores negros. Enquanto, a **Aluna E** critica a postura da La Liga e das autoridades espanholas em relação ao racismo no futebol, sugerindo que eles não dão a devida importância ao problema. Aqui, destacamos a responsabilidade das autoridades esportivas e governamentais em enfrentar o racismo e adotar medidas eficazes para punir e prevenir comportamentos discriminatórios nos estádios e nas instituições esportivas. A **Aluna F**, por sua vez, alerta para uma possível hipocrisia na crítica direcionada a Vinícius Jr., sugerindo que o preconceito racial pode estar influenciando a percepção do desempenho do jogador. Ela indica que as críticas podem ser motivadas pelo sucesso do jogador e pelo fato de ele ser um dos melhores do mundo, em vez de se basearem em critérios justos e ligados à dignidade humana. Dessa forma, a aluna aborda as complexidades da avaliação de jogadores negros no futebol e como o preconceito racial pode distorcer essas avaliações.

Conforme Freire (2011) ressalta, compreender a realidade implica examiná-la com atenção e estar aberto às transformações, especialmente em um cenário contemporâneo, marcado por profundas desigualdades sociais. Nesse contexto, a leitura representa uma ferramenta essencial para promover um pensamento crítico e participativo, permitindo que o indivíduo se aproprie dela como um instrumento de esclarecimento e mudança social. Isso inclui não apenas a compreensão dos códigos linguísticos que moldam as interações sociais, mas também a interpretação das ideologias subjacentes que permeiam as relações sociais.

Os estudantes, ao se engajarem nesse processo durante as duas colocações abaixo, descobrem sua capacidade de influenciar o meio social por meio de uma busca consciente pela transformação, mediada pelo diálogo entre sua própria realidade e a sociedade em que está inserido.

O racismo não está presente só nos jogos, podemos ver nas leituras dos outros momentos que tivemos, que o racismo é algo que já existe há anos, um exemplo disso são os negros escravizados, a condição de vida deles era desumana, eles se alimentavam de forma precária, vestiam trapos e trabalhavam em excesso. A escravidão diminuiu muito com o passar do tempo, mas o racismo, infelizmente, continua nas pessoas.

(Aluna C)

[...] circulou um vídeo chamando Vinícius de macaco antes da partida, o caso foi investigado por autoridades, eles falaram que as provocações estavam dentro das normas da rivalidade, mas nunca que aquilo foi uma forma da rivalidade [...].

(Aluno B)

Os textos, bastante significativos, dos **alunos B** e C, mostram que eles não buscam simplesmente reproduzir um modelo de pensamento preestabelecido, mas sim promover uma reflexão individual e crítica que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Ao serem questionados na ficha avaliativa final (APÊNDICE C) sobre se a oficina atendeu às suas expectativas e como avaliariam o uso do diário de leituras como ferramenta de registro e reflexão, os alunos expressaram suas percepções de forma individualizada. O **Aluno D** destacou que a oficina atendeu às suas expectativas porque abordou um tema de seu interesse, facilitando a exposição de seu entendimento por meio do registro no seu diário de leituras. Ele também considerou que o diário de leituras o ajudou a manter um registro eficaz de suas leituras. Por conseguinte, a **Aluna B** expressou sua surpresa com o resultado positivo da oficina, mencionando que ela trouxe algo que ele precisava aprender. Além disso, ressaltou que o diário de leituras o auxiliou a superar dificuldades anteriores em expressar sua opinião. Enquanto a **Aluna C** relatou que a oficina superou suas expectativas, pois imaginava que seria mais

complicada, destacando que o diário de leituras o ajudou significativamente e contribuiu para aumentar seu interesse nos assuntos abordados.

Sobre a influência do diário de leituras em sua experiência e nas mudanças de abordagem após as atividades, os alunos apresentaram perspectivas variadas. **A Aluna C** mencionou que o diário o ajudou a interpretar melhor os assuntos e que pretende ler mais e se aprofundar nos temas. De forma semelhante, **o Aluno D** destacou a influência positiva do diário em seu desenvolvimento do senso crítico e planeja aplicar o que aprendeu em seus textos e redações.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo inferencial e cognitivo, ativado pela complexa relação entre leitor, texto e contexto. É fundamental, portanto, argumentar sobre a importância de considerar essas três vertentes ao elaborar uma classificação de inferências e ao analisar a atividade de leitura, entendida aqui como polissêmica e não linear (Ferreira; Dias, 2004, p. 447). Essa concepção abrange a leitura do mundo, das vivências e das experiências de maneira contextualizada, indo além das palavras e buscando compreender as dinâmicas sociais subjacentes e suas implicações na vida de cada leitor.

Por último, ainda de acordo com o Apêndice C, quando perguntados sobre o que mais gostaram das oficinas e se elas influenciarão positivamente sua relação com a leitura no futuro, os alunos responderam: “Das socializações (**Aluna B**)”; “Da abordagem dos temas durante o ensino (**Aluno D**)”; “Do conteúdo estudado, sim, bastante (**Aluna C**)”; “Quando falamos do Vini Jr. (**Aluna E**)”. Dessa forma, compreendemos que a experiência de leitura com o uso do diário de leituras amplia o universo do leitor, permitindo interações entre os sujeitos, troca de experiências e enriquecimento da existência. As práticas de leitura por meio de gêneros textuais/literários étnico-raciais proporcionam uma ampliação na aprendizagem, indo além do aspecto puramente funcional ou moral dos textos.

Nesse contexto, o papel do professor como mediador da leitura é essencial. Ele deve destacar os critérios a serem trabalhados e explorar métodos que estimulem os alunos a refletirem sobre a leitura e os questionamentos que ela suscita. Isso incentiva o desenvolvimento da criticidade e da argumentação dos alunos em relação ao texto, permitindo que reconheçam nas narrativas as relações entre a linguagem e os sujeitos que a usam (Gonçalves; Ferreira, 2019).

Entretanto, a qualidade dos textos escritos e a dificuldade em discorrer sobre a proposta nos Diários de Leitura dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental merecem atenção e reflexão. Essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de uma disciplina específica para a produção textual nessa etapa escolar. Enquanto os alunos do Ensino Médio têm aulas regulares

de redação, os alunos do Ensino Fundamental, muitas vezes, não recebem uma preparação expressiva nessa área.

O Currículo do Estado de Pernambuco (2019) aborda, de forma específica, o eixo da produção textual, que engloba práticas de linguagem relacionadas à interação por meio de textos escritos, orais e multissemióticos. Essas práticas têm diferentes propósitos comunicativos e estão inseridas nos diversos campos de atividade humana. É por meio dessas experiências que o sentido do que é escrito é construído. As estratégias didáticas relacionadas a esse eixo direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental devem começar sempre com propostas significativas e contextualizadas de produção de textos, tanto orais quanto escritos.

Para as turmas de 9º ano, na categoria de produção de textos, temos as habilidades (EF69LP06PE)¹³ até (EF89LP36PE). Entretanto, notamos que os alunos enfrentam dificuldades na área de Língua Portuguesa. Essa discrepância no currículo de LP do estado de Pernambuco, pode deixar lacunas no desenvolvimento das práticas de escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, o que acaba prejudicando o lidar com tarefas que exigem uma expressão escrita mais avançada, como os Diários de Leitura (DL). Assim, é crucial considerar a implementação de estratégias que auxiliem especificamente os alunos do 9º ano a aprimorar suas práticas de escrita de maneira mais efetiva, como introduzir aulas ou atividades específicas de produção textual nessa etapa do Ensino Fundamental. Isso pode contribuir significativamente para melhorar a qualidade e a profundidade das reflexões dos alunos em seus DL.

5.9 Culminância da proposta interventivo-pedagógica

13º Encontro: 02/04/2024 – Terça-feira (com duração de 2 horas)

Na data em questão, organizamos uma atividade coletiva com todos os alunos da turma 9º ano A, no período da manhã. Inicialmente, havíamos planejado estender a iniciativa para toda a escola. No entanto, atendendo ao pedido dos professores de Língua Portuguesa e de Artes, da coordenação escolar e da diretora, optamos por concentrar a roda de conversa apenas

¹³ Os códigos (EF69LP06PE) até (EF89LP36PE) referem-se a habilidades específicas descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. Esses códigos são usados para identificar competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em determinadas áreas do conhecimento ao longo de suas trajetórias escolares. Os códigos aqui usados são decodificados da seguinte forma: EF: Ensino Fundamental; 69 ou 89: Anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano e 8º ao 9º ano, respectivamente); LP: Língua Portuguesa; PE: Pernambuco (indicando uma adaptação ou especificidade do currículo para o estado de Pernambuco).

com esse grupo específico, em virtude de estarem engajados em um projeto multidisciplinar sobre relações étnico-raciais na escola.

Esse momento foi considerado oportuno para aprofundar o tema, uma vez que posteriormente os alunos seriam multiplicadores desse conhecimento para toda a comunidade escolar. Para isso, iniciamos a atividade pontualmente às 10h e encerramos às 12h, totalizando duas horas de diálogo, discussão e troca de ideias com os estudantes. Conforme registros da escola, a turma é composta por 40 alunos, sendo que, neste dia, 37 estavam presentes.

Na posição de pesquisador, conduzimos de forma dialógica e expositiva a narrativa das experiências vivenciadas pelos seis estudantes¹⁴ envolvidos na proposta didática/pedagógica. Após essa apresentação, cada participante teve a oportunidade de compartilhar suas expectativas, impressões e a importância de sua participação na pesquisa, conforme a Imagem 15.

Imagens 15 - Registros fotográficos do momento de discussão com toda a turma



Fonte: Alves (2024).

“Agradeço ao professor pela oportunidade de trabalhar neste projeto conosco. Gostei muito, pois pude expressar meus pontos de vista”, relatou a **Aluna A**. A **Aluna B** expressou seu sentimento de tristeza pelo término das atividades: “Estou triste porque já acabou. Nossos encontros eram excelentes e minha visão sobre pessoas negras mudou completamente”. A **Aluna C** enfatizou a importância de aprender sobre o diário de leituras: “Conheci muito sobre os negros, mas descobrir que posso ter uma bússola para registrar minhas leituras diárias foi algo indescritível”.

O **Aluno D** compartilhou suas impressões sobre como a experiência superou suas expectativas: “Confesso que superou minhas expectativas. Agora posso compreender e defender meu irmão negro, pois ele tem os mesmos direitos e deveres que eu”. A **Aluna E**,

¹⁴ Justificamos esse número porque um dos estudantes participantes desistiu de dar continuidade às vivências, alegando motivos de trabalho. Portanto, para o momento específico de coleta, categorizamos apenas os estudantes participantes do início ao fim da pesquisa.

emocionado, destacou a excelente condução das oficinas pelo professor e mencionou a importância de falar sobre Vinícius Júnior: “As oficinas foram maravilhosas! Falar sobre Vinícius Júnior foi incrível, afinal, ele é o melhor jogador de futebol do nosso país”. Por fim, a **Aluna F** expressou sua gratidão ao professor e destacou a importância de discutir sobre as pessoas negras em diferentes contextos sociais: “Agradeço ao professor pela oportunidade e destaco a necessidade de discutirmos sobre as pessoas negras na escola, na igreja e em todos os lugares. Somos iguais e isso precisa ser esclarecido para todos”.

Para encerrar o momento, procedemos com a entrega dos certificados aos estudantes participantes da pesquisa, como forma de reconhecer e valorizar o comprometimento, a responsabilidade e a seriedade demonstrados por cada um durante o processo. Para isso, elaboramos um modelo de certificado ilustrativo, incluindo a carga horária correspondente, contendo as assinaturas do pesquisador e da gestora escolar. A Imagem 16, retrata o momento de entrega dos certificados aos estudantes.

Imagem 16 - Entrega dos certificados aos estudantes



Fonte: Alves (2024).

As observações apresentadas pelos estudantes participantes refletem a profundidade e a importância da pesquisa na formação de suas perspectivas e posicionamentos críticos. Dessa forma, percebemos que o estudo desenvolvido não apenas enriqueceu o conhecimento dos alunos sobre as temáticas abordadas, especificamente o “racismo”, por meio da exposição a diversos gêneros textuais e literários, mas também lhes proporcionou ferramentas valiosas para a reflexão crítica e a defesa da igualdade social. Esses resultados evidenciam a importância de

iniciativas educativas que promovam a inclusão e o respeito às diversidades, preparando os alunos para serem cidadãos mais conscientes e engajados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura não deve ser obrigatória, a leitura deve ser prazerosa, um bom livro lido com vontade é como vivenciar com os personagens suas emoções, sentir suas dores, suas alegrias, suas tristezas, ter seus anseios, seus desejos, seus temores, viver sonhos como se o leitor quando está lendo se sinta dentro da história junto com os personagens, mas sabemos que são poucos os leitores que leem com prazer para assim se sentirem.

(Freire, 2011 p. 17).

Atualmente, estamos imersos em uma sociedade que é caracterizada pela abundância de informações e pelo acesso ao conhecimento, o que tem resultado em profundas transformações nos âmbitos econômico, social, cultural e escolar. Essas mudanças têm levado a uma redefinição de paradigmas e ao surgimento de novas demandas sociais. No século atual, não é suficiente apenas exercer práticas de leitura e escrita, mas também é essencial exercer essas práticas com um olhar crítico e integral, permitindo que o indivíduo conviva em sociedade como um cidadão plenamente consciente de seus direitos e responsabilidades. Nesse cenário, a prática da leitura tornou-se uma necessidade urgente.

A partir deste estudo, ao estabelecer o objetivo geral e os específicos, buscamos uma perspectiva que visa incentivar a prática educativa, introduzindo estratégias que proponham despertar o interesse dos alunos por meio de uma variedade de atividades. O intuito é estimular vivências cruciais para uma comunicação eficaz, além de cultivar o interesse dos estudantes. Esse propósito foi alcançado através da utilização do diário de leituras (DL) como instrumento didático/pedagógico para a formação leitora dos estudantes do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, mas também pela mediação e discussão provocadas nos encontros.

Como documento fundamental mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ressalta, para o Ensino Fundamental, a importância de estratégias e procedimentos de leitura que visem à formação do leitor. Ainda para esses anos finais, o documento prescritivo destaca a necessidade de uma perspectiva textual voltada para a formação e a orientação para a cidadania crítica. Isso implica um foco no contexto de produção do texto, seus usos e reflexões, aspectos essenciais para continuar o trabalho com a leitura. Entretanto, a BNCC não enfatiza explicitamente a necessidade de desenvolver a formação leitora por meio dos gêneros textuais/literários, nem indica claramente a importância do aprimoramento das práticas leitoras, que são potencializadas pelo poder transformador e humanizador da leitura. Dessa forma, acreditamos que esta dissertação contribui para enriquecer a discussão.

O nosso objetivo geral foi compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, categorizamos especificamente: (i) Explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM no período de 2018 a 2022; (ii) Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL), com vistas a contribuir como uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar; (iv) Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada; e (v) Confeccionar um *padlet* (portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura e suas interpretações. Com isso, passa-se para a apresentação e a discussão dos resultados encontrados para cada um dos objetivos delineados neste estudo.

Sobre o primeiro objetivo específico, observou-se que os gêneros mais frequentes encontrados foram a literatura contemporânea, a notícia, a reportagem e a campanha. Ainda mais, a análise revela que a maioria dos autores apresentados nas provas são brancos. Isso levanta a questão da diversidade e da representatividade no material didático. Isso sugere também uma ênfase na atualidade e na capacidade de interpretação e análise crítica de textos informativos e literários recentes, ou seja, a detecção da predominância de autores brancos e textos de gêneros como literatura contemporânea, notícias, reportagens e campanhas, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, promova a cidadania ativa e alinhe o ensino com as exigências contemporâneas, tornando os estudantes sujeitos que possam refletir sobre as mudanças sociais, políticas e culturais contemporâneas.

O segundo objetivo específico foi pensado com a intenção de desenvolver uma intervenção didático-pedagógica atrelada aos estudos de Damiani (2013). Para isso, realizamos a construção de uma turma piloto experimental para, a partir de vivências de leituras dialógicas e discursivas, cuidadosamente, incluir uma variedade de gêneros textuais e literários. Isso visou incentivar a análise crítica dos textos, promovendo a reflexão sobre conteúdos, intenções, contextos e temáticas. Utilizamos textos que fossem relevantes e atrativos para os alunos, considerando seus interesses, experiências e contextos sociais (Vygotski, 2007). Sendo assim, nosso intuito foi promover a inclusão de uma variedade de vozes e perspectivas, visto que elas contribuem para a formação de uma visão de mundo mais ampla e inclusiva, ajudando os alunos

a desenvolver empatia e respeito pelas diferenças (Marcuschi, 2008). Além disso, empregamos metodologias ativas (Moran, 2015), as quais propõem a participação ativa dos alunos, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e significativo, favorecendo a autonomia, a colaboração e o protagonismo estudantil.

Acerca do terceiro objetivo específico, comprovamos que a construção de um diário de leituras (DL) como metodologia de ensino de leitura de fato é uma ferramenta pedagógica poderosa, que facilita o desenvolvimento integral do leitor no contexto escolar, como bem destaca Machado (2005). Ao promover a prática regular de leitura e escrita, a reflexão crítica, o engajamento, a autonomia, a diversidade de gêneros textuais/literários, o DL produzido contribuiu para a formação de leitores participativos, críticos e engajados. E isso se comprova através das respostas dadas pelos estudantes através da ficha avaliativa final, quando questionados como avaliariam o uso do DL como ferramenta de registro e reflexão, assim como de que maneira este instrumento influenciou as suas experiências de leitura: “Bom, me ajudou bastante, me ajudou a como interpretar melhor um assunto” (**Aluna C**); “Sim, porque antes eu tinha um problema de expor minha opinião, porque agora eu fico mais interessada em saber sobre os assuntos” (**Aluna B**); “Uma forma mais fácil de expor meu entendimento através do registro de maneira positiva, como ajudar a desenvolver o senso crítico” (**Aluna F**). Portanto, defendemos que implementar essa prática no currículo escolar pode transformar a vivência leitora dos estudantes do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, preparando-os para enfrentar os desafios escolares no aspecto de escrita e leitura e sociais, de maneira mais assídua e argumentativa.

Já sobre o quarto objetivo, analisando as vivências de leitura realizadas, é possível identificar que a abordagem atingiu o interesse, melhorando a compreensão textual, a aproximação com a leitura e o pensamento crítico dos estudantes. Isso é constatado nas falas expostas pelos estudantes durante a culminância das vivências de leitura, ou seja, quando o estudante expõe: “Agradeço ao professor pela oportunidade de trabalhar neste projeto conosco” (**Aluna A**). A oportunidade de expressar pontos de vista mostra que a pesquisa proporcionou um espaço onde os estudantes se sentiram ouvidos e oportunizados. Isso é essencial para o desenvolvimento da sua autoconfiança e da capacidade de argumentação, promovendo uma formação integral. Ainda, quando a **Aluna B** expressa o seu sentimento de tristeza pelo término das atividades: “Estou triste porque já acabou. Nossos encontros eram excelentes”. Esse sentimento expresso de tristeza pelo término das atividades indica um alto nível de engajamento no estudo desenvolvido, tornando-se o reflexo da importância dos momentos de discussões de maneira significativa e bem-sucedida em capturar o interesse deles, até porque “a autonomia de

cada pessoa não pode ser conferida por outro” (Freire, 2011, p. 67), pois a autonomia é fruto de um esforço pessoal que promove o amadurecimento e se desenvolve nas interações entre as pessoas, sendo nessas relações que ela se fortalece.

Por fim, sobre o quinto e último objetivo específico, a construção do *padlet* (portfólio digital), além de ter possibilitado a publicação e o compartilhamento digital dos DL produzidos pelos estudantes, foi mais um objeto primordial para aumentar significativamente o engajamento e a motivação dos alunos durante as vivências de leituras, pois eles sabiam que teriam, através desse instrumento, a garantia de que as suas múltiplas perspectivas e vozes seriam ouvidas, valorizadas e disponibilizadas através da plataforma, promovendo a inclusão e a alfabetização digital (Moran, 2015), enriquecendo o ambiente de aprendizagem com uma variedade de experiências e pontos de vista, além de fazer parte como o produto final de nossa pesquisa¹⁵.

Ao introduzir a leitura de gêneros textuais e literários por meio da literatura contemporânea, campanhas, notícias e reportagens, com o objetivo de promover a formação leitora integral dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, observamos que a temática do “racismo” abordada nesses textos desempenhou um papel crucial. Ela estimulou o senso crítico por meio de discussões, debates e reflexões em sala de aula, além de permitir a exploração de outras temáticas, como esporte, xenofobia, direitos básicos e identidade brasileira, entre outras. Esse aspecto nos motivou a continuar com este estudo e a explorar novas oportunidades didáticas/pedagógicas e aprimoramento, pois compreendemos que a formação é um processo contínuo que requer constante desenvolvimento.

Através da abordagem metodológica proposta e desenvolvida, observou-se uma participação satisfatória por parte dos envolvidos. Os participantes foram capazes não apenas de ler, compreender e interpretar os textos, mas também de atribuir significado às suas leituras. Por meio da escrita dos Diários de Leituras, eles conseguiram modificar e co-constituir o pensamento por meio da linguagem, evidenciando não apenas práticas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Os avanços observados são consideráveis, uma vez que refletem uma maior apreciação pelos gêneros textuais/literários étnico-raciais. O aumento na valorização dos textos proporcionou aos alunos uma oportunidade de autoconstrução e reflexão, permitindo-lhes atribuir novos significados aos gêneros discutidos de forma dinâmica e compreensiva, o que

¹⁵ Link de acesso ao *padlet* (portfólio digital) utilizado como produto final deste estudo: <https://padlet.com/ericlessouzaalves/di-rio-de-leituras-toa6kqactw1yzbe>.

contribui para o desenvolvimento de uma identidade como sujeitos-leitores. É esperado que, por meio das contribuições teóricas, das práticas de leitura, das análises interpretativas e do planejamento e execução de atividades, esta pesquisa possa influenciar positivamente novos estudos sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, contribuindo para discussões formativas na educação de maneira interdisciplinar.

A partir deste trabalho, é possível argumentar que estudos futuros deveriam considerar a expansão da proposta para outras turmas e anos da educação básica. Isso permitiria avaliar a eficácia da abordagem em diferentes contextos educacionais e faixas etárias, promovendo um entendimento mais abrangente de seu impacto. Além disso, a ampliação para outras escolas do município de Santa Cruz do Capibaribe, PE, e para instituições de outras cidades, poderia proporcionar uma visão mais ampla sobre a aplicabilidade e os benefícios da proposta em contextos diversos, enriquecendo a pesquisa com dados provenientes de diferentes realidades educacionais. Tal expansão ajudaria a identificar melhores práticas e adaptar a abordagem para atender a uma gama mais ampla de necessidades e desafios enfrentados por escolas em diferentes localidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. A formação do leitor. In: ZANCHETTA JR. (Org.). *Caderno de formação: Formação de Professores. Didática dos Conteúdos - Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura*. São Paulo: UNESP-UNIVESP; Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011. p. 104-116.
- ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, S. L. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, D. L. de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.
- BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAZZO, Walter Antônio. *Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BBC NEWS BRASIL. *Não foi a 1ª, 2ª ou 3ª: 10 vezes em que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha*. BBC News Brasil, 22 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c729gypd570o>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, de 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 03 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo. Ministério da Educação. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo. Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008a.

Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Diário Oficial da União*, de 29 de dezembro de 2008. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009. 10p. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Portaria MEC 1.364, de 29/09/11, *Diário Oficial da União*, de 30/09/11, seç.1, p. 40. *Diário Oficial da União* de 29/09/2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11583-pces102-11-1&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*.

Brasília, 2012b. Disponível em:

<https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//resolucao-cns-466-12.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. MEC/INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014*. v. 2: análise dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2015. 120 p. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. *PNNL - Plano Nacional de Leitura*. Brasília, DF: MinC/MEC, 2017. Disponível em: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo técnico: resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: DEED, 2018b. 64 p. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_IDEB_2005-2017.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provas e gabaritos*. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de_atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Publicado em 03/09/2020. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. *Diário Oficial da União*, de 13/7/2022. 2022a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2022/Lei/L14407.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2022*. 2022b. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2612505-santa-cruz-do-capibaribe>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de Área: Ensino*. Brasília, 2019a.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Grupo de trabalho Produção Técnica*. Brasília, 2019b.

CALVI, G. A. N. *Leitura literária no ensino fundamental II: formação de leitores por meio do gênero “conto”*. São Mateus, ES, 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020. Orientação: Profa. Dra. Adriana Pin. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9648983. Acesso em: 14 maio 2023.

CANDIDO, A. *Textos de investigação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CARVALHO, A. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 11/09/2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 16 out. 2022.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAMIANI, M. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. n, 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em: set. 2022.

ESTRUC, C. N. F. P. *Aporte da leitura na prática pedagógica dos professores de educação básica do estado de Pernambuco*. Disponível em:

<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/69>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FARIAS, T. J. *Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico*. Londrina, 2020. 103 f. Orientadora: Sheila Oliveira Lima. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 20. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10738040. Acesso em: 12 maio 2023.

FÁVERO, L. L. Linguística textual: memória e representação. *Filol. lingüíst. port.*, n. 14, v. 2, p. 225-233, 2012. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERREIRA, J. M. S. *A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no ensino fundamental II*. 2020. 207 p., Orientador: Cristiano Silva de Barros. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10909410. Acesso em: 16 maio 2023.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/k4YrXnTw96BYSpvrJ9vLL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 mar. 2024.

FERREIRA, S. P. A.; GOMES, S. dos S.; GONÇALVES, F. M da S.; FERREIRA, S. M. *Literatura Infanto-Juvenil e Questões Étnico-raciais no reconto de crianças brasileiras*. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/52102/2/Literatura%20Infanto-Juvenil%20e%20Quest%C3%B5es%20%C3%89tnico-raciais%20no%20reconto%20de%20crian%C3%A7as%20brasileiras.pdf>. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n.12, p.94726-94737 dec. 2020. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *Superando o racismo na escola*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, F. M. da S.; FERREIRA, S. P. A. Sentidos produzidos por professoras alfabetizadoras sobre a aprendizagem do ensino da leitura no contexto do PNAIC. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 24, n. 1, p. 11-27, 2019. Acesso em: 23 mar. 2023.

GRASEL DA SILVA, P.; SOUSA DE LIMA, D. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.86051. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86051>. Acesso em: 11 dez. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014*. Brasília, 2015. Volume 2: Análise dos resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2019.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. 15. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

LAJOLO, M. *No mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. de; MORAIS, A. G. de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-151.

LIMA, S. O.; BATISTA, P. C.; Faria, T. J. O diário de leitura: subjetividade na sala de aula. *Linha D'Água*, v. 34, n. 3, p. 208-225, 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p208-225>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, E. Africanidades, legislação e ensino: educação para as relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C. (Org.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre: Editora Fi., 2018. p. 49-75.

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos na leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MACHADO, A. R. *Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37279/39999/43815>, 2005. Acesso em: 14 jul. 2023.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. 3. imp. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MELO, M. F. D. *Vivências de formação leitora com alunos do 9º ano na Escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista, PB*. 2020. 164 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021. Orientadora: Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Educação - CEDUC. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3773>. Acesso em: 25 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, Edição do Kindle, 2015.

MOTA, E. R. *A leitura dos contos de Marina Colasanti com base no letramento literário, na estética da recepção e na contribuição do imaginário social na formação do leitor crítico do 8º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7193040. Acesso em: 05 maio 2023.

OLIVEIRA, D. E. de. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PAULA, C. D. G. *A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar*. 2019. 194 f. Orientadora: Leiva de Figueiredo Viana Leal. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651406. Acesso em: 08 maio 2023.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental*. 2019.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31. n. 3, p. 521-539. Acesso em: 13 mar. 2023.

PORFÍRIO, F. Movimento negro. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilestela.uol.com.br/sociologia/dia-consciencia-negra-heroi-chamado-zumbi.htm>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. PORTAL DA PREFEITURA. Disponível em: <https://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ROSA, B. da S. *A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE) da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/dissertacao_mestrado_barbara_silva_rosa.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

ROSA, F. S. A. *A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de Uberaba - MG*. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019. Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Morais. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8046177. Acesso em: 09 maio 2023.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino de Literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. *Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.com.br/criacaoecritica>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SALES, L. S. A leitura em questão: reflexão sobre o discurso dos professores na formação continuada. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Entre teoria e práticas: o quê e como ensinar nas aulas de português*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTANA, M. F. de. *O papel do professor na mediação da leitura: uma proposta na formação de leitores mais críticos no ambiente escolar*. Ilhéus, BA: UESC, 2019. 100f. Orientadora: Maria D'ajuda Alomba Ribeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8612449. Acesso em: 09 maio 2023.

SANTOS, A. A. *O texto literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8311056. Acesso em: 06 maio 2023.

SANTOS, Z. M. L. dos. *Literatura no ensino fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6250126. Acesso em: 02 maio 2023.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, [1916] 2012.

SENE, A. R. L. de. *O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental*. Orientador: Marilúcia dos Santos Domingos Striquer. Jacarezinho, 2019. 274 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7642086. Acesso em: 10 maio 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P. S. R. e. *Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico*. Montes Claros, 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10992928. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, D. N. da. C. *O texto literário na sala de aula: leitura de contos de produção de diários de leitura no 9º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7686153. Acesso em: 04 maio 2023.

SILVA, L. de C. G. *Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos finais do Ensino Fundamental*. Orientadora: Maria de Fatima do Nascimento. 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em:

<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13135>. Acesso em: 06 maio 2023.

SILVA, M. A. Formação de educadores para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 65-82.

- SILVA, M. M. da. *A formação do leitor literário: entre estratégias e táticas*. 2020, 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, Orientadora: Raquel Lazzari leite Barbosa. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9291545. Acesso em: 19 maio 2023.
- SILVA, P. D. P. da. *O “projeto sala de leitura” e a formação de leitores em uma escola pública da cidade de Belém-Pará*. Orientador: Nilo Carlos Pereira de Souza. Belém, PA, 2019. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, PA, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669196. Acesso em: 11 maio 2023.
- SOARES, A. *Gêneros literários*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUSA, A. F. *Formação de leitores: o texto literário no 7º ano do ensino fundamental a partir da constituição de Círculo de Leitura em Comunidade de Leitores*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6248680. Acesso em: 03 maio 2023.
- THEODORO, M. *A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- UNICEF. *Por uma infância sem racismo*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>. Acesso em: 28 out. 2023.
- VEJA. Novo boletim aponta impactos do racismo para população negra no Brasil. *Veja*, 29 maio 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/novo-boletim-aponta-impactos-do-racismo-para-populacao-negra-no-brasil/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VILELA, S. de O. M. V. *O conto fantástico na formação do leitor*. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019. Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7643614. Acesso em: 07 maio 2023.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - FICHA DE PARTICIPAÇÃO**FICHA DE PARTICIPAÇÃO**

1- Gênero:

Masculino Feminino

2- Período escolar:

Matutino Vespertino Noturno

3- Idade: 13 anos 14 anos 15 anos 16 anos

4- Quantas pessoas moram na sua casa?

1 2 3 4 5 Mais de 5

5- Você trabalha?

Sim Não

6- Você já participou de algum projeto de leitura em sua escola?

Sim Não

7- Estando ciente de que o estudo acontecerá às quartas-feiras pela manhã, você teria interesse e disponibilidade para participar?

Sim Não

8- Você gosta de ler?

Sim Não

9- O que você entende por leitura?

10- Quem despertou o seu interesse pela leitura?

Pais Professor Igreja Redes sociais Outros

11- O que motiva as suas práticas leitoras?

12- Você gosta das aulas de leitura e de produção de textos?

Sim Não

13- Considerando o objetivo deste estudo, qual gênero textual/literário(s) você gostaria de que fosse trabalhado em nossa proposta interventiva?

APÊNDICE B - SLIDES PARA A REALIZAÇÃO DO MINICURSO

SLIDES PARA A REALIZAÇÃO DO MINICURSO

DIÁRIO DE LEITURAS

Introdução: O QUE É UM DIÁRIO DE LEITURAS?

- “O diário de leituras é instrumento que pode nos ajudar a ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos, a ter opiniões mais seguras e fundamentadas sobre o texto lido, é por sua vez, um diário reflexivo de leitura.

Minicurista: Professor Enéas Souza Alves (Mestrando do PPPGFP/UEPB)
Orientadora: Professora Dra. Fabíola Mônica da Silva Gouçalves (PPPGFP/UEPB)
Participantes do Minicurso: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
Local: Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima

Os diários de leitura indicam:

- Uma reflexão sobre o processo de leitura;
- Busca de objetivos para a leitura;
- Uma reflexão sobre as dificuldades com a leitura e tentativa de compreender suas causas;
- Expressão de dúvidas diante da leitura.

Introdução: O QUE É UM DIÁRIO DE LEITURAS?

- O Diário de Leituras possibilita o desenvolvimento da escrita, do trabalho intelectual em geral e do desenvolvimento pessoal;
- Não é um diário íntimo em que escrevemos sobre a vida, mas um diário reflexivo de leitura. Em outras palavras, não basta apenas escrever impressões e relações do texto com sua vida, é preciso sempre retornar ao texto e dialogar com ele;
- É uma forma de você “ouvir” atentamente o que o autor diz, mas de fazer também com que sua própria voz seja expressa em relação às ideias do autor e de você não se colocar de forma passiva diante dele.

O diário de leituras em comparação com outros gêneros

- Gêneros “de si” “para si”, em que o produtor fala de si mesmo e que são destinados a ele mesmo. Ex: diário íntimo;
- Gêneros “de si” “para outros”, em que o produtor fala de si mesmo e que são destinados a outros. Ex: autobiografia, e-mail, chat;
- Gêneros em que o produtor não fala de si mesmo e que são destinados a outros. Ex: artigo de jornal, carta de reclamação, biografia, etc.

O diário de leituras em comparação com outros gêneros

- Cada texto é produzido em determinada situação de produção, e essa situação influencia a forma que o texto vai tomar.
- Cada situação envolve pelos menos os seguintes elementos:
 - * O papel social que desempenhamos e o papel de nosso destinatário;
 - * A imagem que queremos passar de nós mesmos;
 - * A imagem que temos de nosso destinatário;
 - * O suporte em que o texto vai circular;
 - * Os efeitos que queremos produzir sobre o destinatário com o nosso texto, etc.

O diário de leituras em comparação com outros gêneros

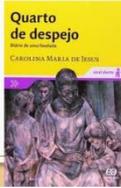
O diário de leituras é um texto que escrevemos para nós mesmos, em primeira pessoa, sobre um texto que estivermos lendo, em que podemos fazer comparações entre o texto que estamos lendo e outros textos já lidos, em que podemos expressar nossos sentimentos e dificuldades de compreensão; em que podemos fazer avaliações negativas ou positivas; em que estabelecemos relações entre nossa vida e o que o texto diz; em que damos uma resposta ao texto, construímos um diálogo com o autor do texto e fazemos uma reflexão pessoal mais livre sobre o que o texto veicula.

Algumas reflexões sobre leitura

No processo de leitura, podemos dizer que a interpretação e a avaliação de textos não estão ligada diretamente relacionadas com as reais condições/motivações de produção; diferentes leitores constroem significados diferentes para um mesmo texto: portanto, o significado não está no texto em si mesmo, os leitores avaliam diferentemente os textos, de acordo com seus diferentes posicionamentos políticos, seus diferentes posicionamentos diante de um tema controverso, de acordo com sua maior ou menor identificação com o personagem, de acordo com a sua cultura, seu contexto social, etc; a leitura é um processo ideológico; o mesmo leitor tem reações diferentes na leitura de textos diferentes.

Reações e hipóteses no primeiro contato com um livro

- Antes de começar a ler um livro, é importante observar a capa, contracapa, o título, o autor, os elementos ilustrativos, gráficos, etc; para poder fazer hipóteses sobre seu conteúdo.



Reações aos aspectos visuais e aos títulos de matérias em meios impressos e digitais

- Antes de começar a ler um texto, é importante observar o título, o autor, o layout do texto, os elementos gráficos, etc; para poder fazer hipóteses sobre seu conteúdo.



O registro das reações diante do texto

- **Definição de leitor:** é aquele(a) que lê para si mesmo (mentalmente), para outrem (em voz alta), o que tem o hábito ou gosta de ler.
- **Definição de texto:** é um conjunto de palavras encadeadas formando um sentido ou conceito, e pode ser realizado em qualquer linguagem.

O registro das reações diante do texto

Os textos podem ser divididos em:

* **LITERÁRIOS:** São aqueles que têm o objetivo de emocionar o leitor e para isso exploram a linguagem conotativa ou poética.

Ex. Poemas, Romances, Contos;

* **NÃO LITERÁRIOS, TEXTUAIS:** São aqueles que pretendem informar o leitor de forma direta e objetiva, a partir de uma linguagem denotativa.

Ex. Notícias, Documentários, Bulas de remédio, Charge, HQ;

O registro das reações diante do texto

- **Reações subjetivas positivas:** prazer, curiosidade, questionamento das ideias do autor, interesse, disposições, motivação, interesse pelo objeto do texto, etc;
- **Reações subjetivas negativas:** tédio, desprazer, preguiça, desinteresse inicial, cansaço, etc;
- No Diário de Leituras, é importante anotar todas as reações subjetivas que tivemos diante do texto lido, mesmo que elas tenham se modificado no decorrer da leitura.

Relações estabelecidas pelo leitor

Relações estabelecidas pelo leitor:

- Entre o texto e as suas experiências pessoais;
- Com outro texto;
- Entre o texto e outros objetos culturais (filmes, séries, músicas, etc);
- No Diário de Leituras, é importante estabelecer relações entre o texto que lemos, nossas experiências pessoais e outros textos ou obras culturais. Tudo isso deve ser anotado e comentado no diário.

O registro das relações estabelecidas entre o texto lido e outros textos

- No Diário de Leituras, é importante estabelecer as relações entre diferentes textos. Compreender significa estabelecer relações, ligações e diferenças.



Produzindo um Diário de Leituras

- Produzido por um leitor, em primeira pessoa, com o objetivo de estabelecer um diálogo, uma "conversa" com o autor do texto que está sendo lido;
- Observar o título, notas sobre o autor, índice, bibliografia, última capa, registrando as seguintes expressões: - Gostei ou não? Tenho vontade de ler? - Que tipo de texto espero encontrar? - Do que o texto se trata?;
- Sintetizar ou fazer paráfrases;
- Manifestar compreensão ou incompreensão sobre o que o texto lido diz;
- Solicitar esclarecimentos ou fazer perguntas, quando não se compreenda alguma palavra, algum trecho ou o conteúdo global do que é dito;

- Pedir que o autor justifique ou exemplifique alguma afirmação;
- Concordar ou discordar com determinada posição do autor;
- Acrescentar argumentos favoráveis à posição do autor, e apresentar argumentos contrários a ela;
- Dar exemplos sobre o que o autor afirma;
- Emitir avaliação positiva ou negativa sobre o que o autor diz ou sobre a forma como diz;
- Expressar emoções e reações diversas que tivermos sobre o que diz o autor e sobre o modo como ele diz;
- Relacionar o que é dito pelo autor com alguma experiência pessoal ou de outrem;

- Relacionar o que o autor diz com livros ou outros gêneros lidos, com músicas que ouvimos, com séries, novelas ou filmes a que assistimos, com a pesquisa ou trabalho que tenhamos desenvolvido.
- É importante destacar que o Diário de Leituras é uma produção que se faz durante a leitura de um texto qualquer, e não posteriormente; mas, para melhorar qualquer texto que escrevemos, é sempre necessário que, depois de algum tempo, nós o leiamos com calma, para encontrar suas qualidades e seus defeitos.

Para compreender melhor o gênero diário de leituras

Benefícios da leitura e escrita diarista

- Estudar os seus próprios pensamentos, reflexões acerca do que é lido, aprofundá-los, corrigir quando necessário, complementar e abranger detalhes pessoais já vistos ou conhecidos;
- É uma possibilidade maior de enriquecer o conhecimento em determinado assunto lido;
- É um instrumento pedagógico capaz de proporcionar a formação leitora integral do sujeito que ler.

Referências

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. ; ABREU-TARDELLI, L. S. Trabalhos de pesquisa – Diários de Leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA FINAL**FICHA AVALIATIVA FINAL**

Qual foi o principal motivo que o(a) motivou a participar desta oficina?

Esta oficina atendeu às suas expectativas? Por quê?

De que você mais gostou na oficina?

Como você avaliaria o uso do diário de leituras como ferramenta de registro e reflexão?

O diário de leituras ajudou você a manter um registro eficaz de suas leituras?

De que maneira o diário de leituras influenciou a sua experiência de leitura?

Como você pretende aplicar o que aprendeu em sua rotina de práticas leitoras?

Você percebeu alguma melhoria em sua compreensão de textos ou hábitos de leitura após participar da oficina?

A variedade de materiais e recursos utilizados na oficina foi adequada?

Como você avaliaria a eficácia do mediador na condução das vivências?

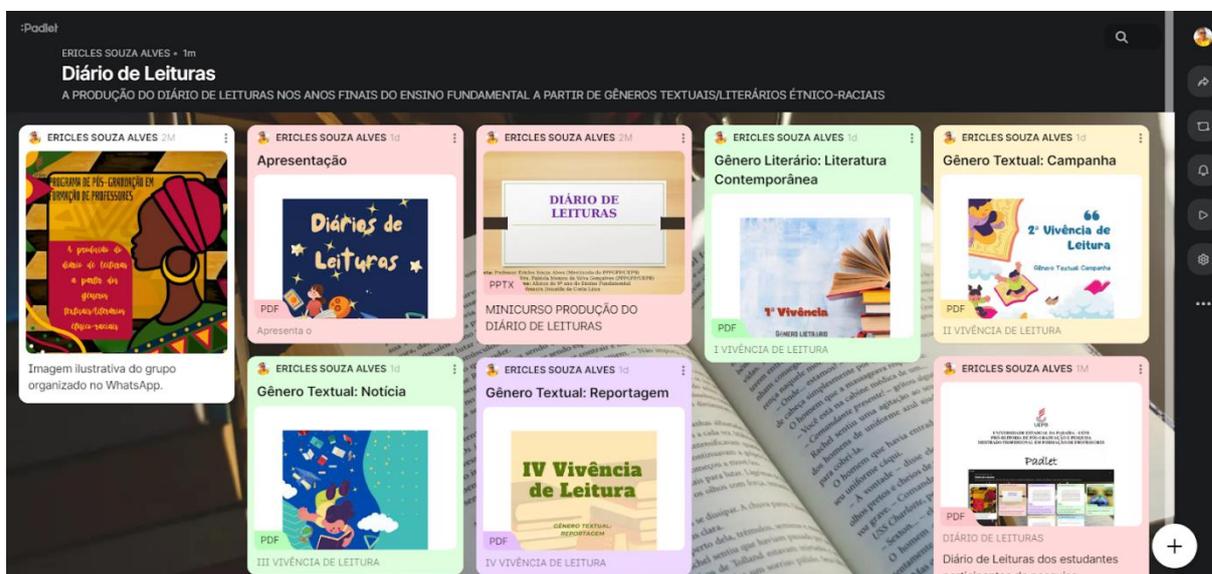
Você acredita que essa oficina impactará positivamente sua relação com a leitura no futuro?

Que mudanças ou desenvolvimentos você planeja fazer em sua abordagem à leitura após essas atividades vivenciadas?

APÊNDICE D - PADLET

PRODUTO FINAL: PADLET

Padlet



Elaboração de Ericles Souza Alves

Componente Curricular	Interdisciplinar
Público-alvo	06 alunos de uma turma de 9º ano da Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima em Santa Cruz do Capibaribe – PE
Espaço	Biblioteca escolar
Duração	13 encontros com duração média de 2 horas cada um deles.
Gêneros	Diário de leituras, literatura contemporânea, campanha, notícia e reportagem
Disponível em:	https://padlet.com/ericlessouzaalves/di-rio-de-leituras-toa6kqactwlyzbe



Apresentação

Caro (a) colega professor (a),

O conteúdo apresentado é o resultado de uma pesquisa conduzida no ano de 2024 na Escola Municipal Professora Donatila da Costa Lima, situada em Santa Cruz do Capibaribe-PE. Trata-se de um projeto experimental concebido com a participação de seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma turma composta por 40 estudantes, como parte de um trabalho interdisciplinar coordenado pelo pesquisador Ericles Souza Alves. A iniciativa integra o programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da Professora Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

Este material atende às diretrizes do Programa, visando produzir um resultado final que demonstre uma proposta de intervenção destinada a transformar a realidade educacional analisada. Este produto educacional constitui-se como parte da dissertação de Mestrado Profissional intitulada *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais*. Entre outros aspectos, busquei destacar que, com a introdução do gênero literário literatura contemporânea e dos gêneros textuais campanha, notícia, reportagem e diário de leituras, foram desenvolvidas novas práticas de leitura e produção textual, visando a uma reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este material apresenta as seleções realizadas para compor o material pedagógico destinado à aplicação da metodologia interventiva didática/pedagógica, que abrange desde os objetivos para a formação do leitor crítico, emancipatório e participativo, até a vivência com a leitura por meio dos gêneros textuais/literários.

Boas leituras e um forte abraço!

Ericles Souza Alves

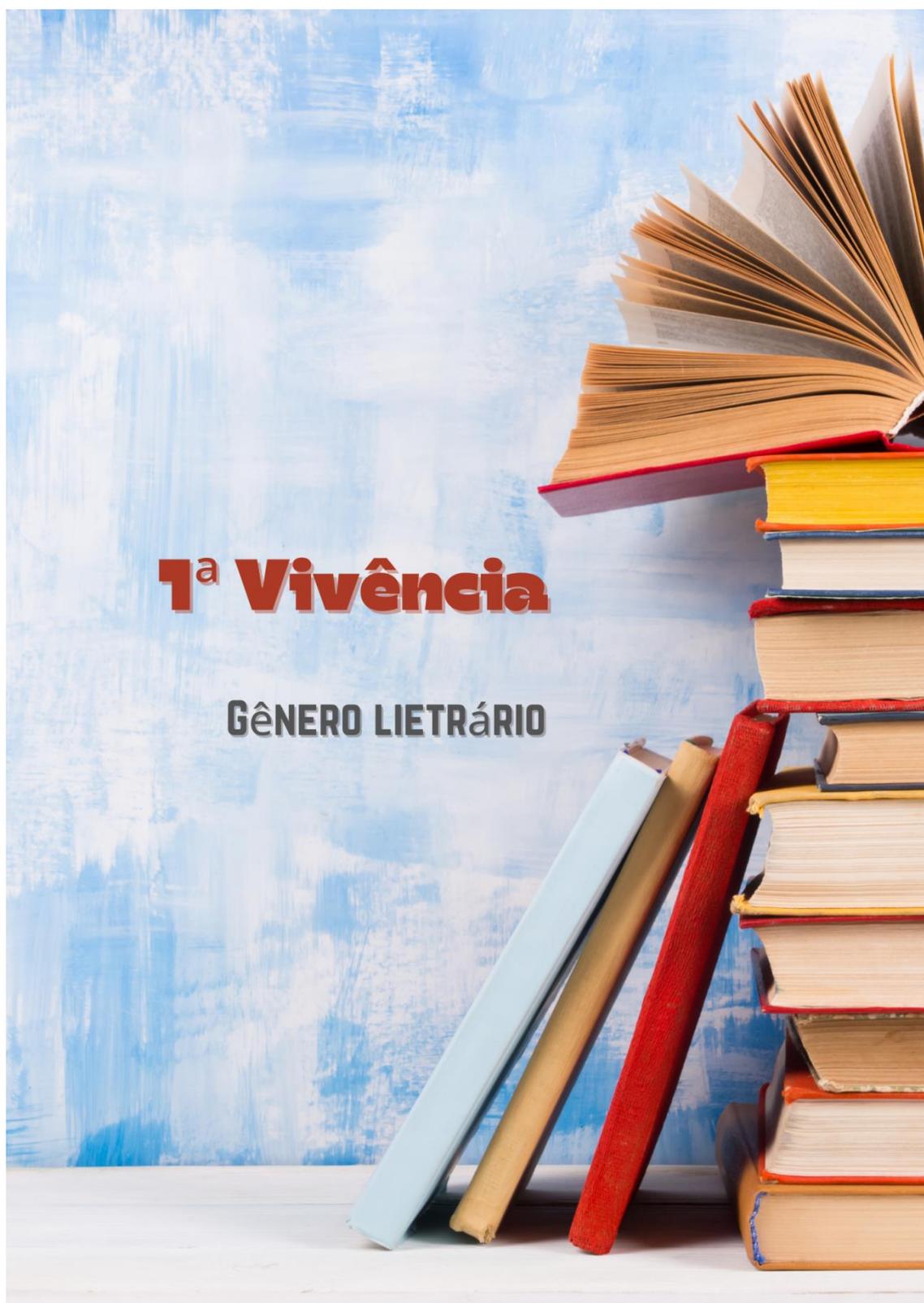
Objetivos

Objetivo Geral

- Compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- Explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM do período de 2018 a 2022;
- Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL), com vistas a contribuir como uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar;
- Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada;
- Confeccionar um *padlet* (portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura e suas interpretações.



1ª Vivência

GÊNERO LÍTRÁRIO

LITERATURA CONTEMPORÂNEA – Disponível em: <https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf>. (p. 1-22).

Publicado em 1960, *Quarto de Despejo* é um relato autobiográfico baseado nos diários da autora, escritos entre 1955 e 1960. A obra apresenta a vida de Carolina Maria de Jesus, uma migrante originária de Sacramento, Minas Gerais, e moradora da primeira grande favela de São Paulo, conhecida como Canindé, desocupada nos anos 1960 para a construção da Marginal do Tietê.

O livro retrata, de maneira contundente, a dura realidade dos habitantes das favelas na década de 1950, abordando temas como costumes, violência, pobreza, fome e os desafios para obtenção de alimentos. Apesar das mudanças temporais e urbanas, a situação dos mais necessitados permaneceu praticamente inalterada ao longo dos anos. Por essa razão, o relato de Carolina continua relevante e comovente, transcendendo barreiras temporais e geográficas, e constituindo-se como uma importante referência para estudos culturais e sociais, tanto no Brasil quanto no exterior (Jesus, 2014, p. 6).

Direcionamentos:

- Vocês já têm conhecimento sobre Carolina Maria de Jesus?
- Que imagem o título do livro e a imagem ilustrativa evocam em relação aos conhecimentos sociais, históricos e cotidianos?
- O que vocês observaram nos detalhes apresentados por Carolina?
- Existe uma aproximação com o que muitas pessoas ainda enfrentam em seus espaços existenciais nos dias de hoje?
- Qual a curiosidade do livro que nos desperta querermos realizar a leitura dele todo?
- Há alguma relação ou traços entre os trechos lidos com as realidades de vida que vocês conhecem?
- Quais as hipóteses capazes de serem levantadas até o momento?

66 2ª Vivência de Leitura

Gênero Textual: Campanha



CAMPANHA - Por uma infância sem racismo

Texto base disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>.

O gênero textual campanha adotado aqui foi promovido pela UNICEF, com o intuito de fazer um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e de convidar cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

De acordo com a página do Fundo das Nações Unidas para a Infância¹⁶ (UNICEF), a organização foi estabelecida em 11 de dezembro de 1946, por meio de uma decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, com o propósito de prestar ajuda humanitária a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China (conforme a Resolução 57 da Assembleia Geral da ONU). Em 6 de outubro de 1953, foi designado como órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve sua missão expandida para abranger crianças e adolescentes em todo o mundo (conforme a Resolução 802 da Assembleia Geral da ONU). Em 1965, o UNICEF foi honrado com o Prêmio Nobel da Paz.

Direcionamentos:

- O que vocês já conhecem sobre o gênero em estudo?
- Seria possível uma infância sem racismo?

¹⁶ Cf.: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>.



III VIVÊNCIA DE LEITURA

GÊNERO TEXTUAL:
NOTÍCIA

NOTÍCIA - Novo boletim aponta impactos do racismo para população negra no Brasil

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/novo-boletim-aponta-impactos-do-racismo-para-populacao-negra-no-brasil/>.

Fonte: Site da revista Veja

O texto foi divulgado pela revista Veja no dia 23 de outubro de 2023, às 19h49, escrito por Paula Felix, com o propósito de informar sobre os impactos do racismo na população negra no Brasil. Trata-se de uma matéria na qual o Ministério da Saúde retoma a análise, após oito anos, como ferramenta para reduzir as desigualdades raciais. A segunda edição do Boletim Epidemiológico Saúde da População Negra destaca os efeitos negativos do racismo para esse grupo, apresentando dados que indicam que mais de 60% dos casos de HIV, tuberculose e sífilis ocorrem nessa população. Na divulgação, que integra um conjunto de estratégias para reduzir as desigualdades raciais, foi anunciado que a doença falciforme passará a ser uma condição de notificação compulsória.

Direcionamentos:

- O que chama a atenção de vocês de acordo com o título, a imagem e os dados apresentados por essa notícia?
- Como vocês enxergam a problemática apresentada pelo texto?

IV Vivência de Leitura

**GÊNERO TEXTUAL:
REPORTAGEM**



REPORTAGEM - BBB NEWS BRASIL: Não foi 1ª, 2ª ou 3ª: 10 vezes em que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/saude/novo-boletim-aponta-impactos-do-racismo-para-populacao-negra-no-brasil/>.

Fonte: Site da revista Veja

Direcionamentos:

- O que chamou a atenção de vocês diante da leitura desse texto?
- Então, ao invés de as pessoas ali presentes procurarem ajudar, elas contribuíram com as práticas racistas?
- Na sua opinião, eles usam o racismo ali como uma forma de defesa?

Meu Diário de Leituras



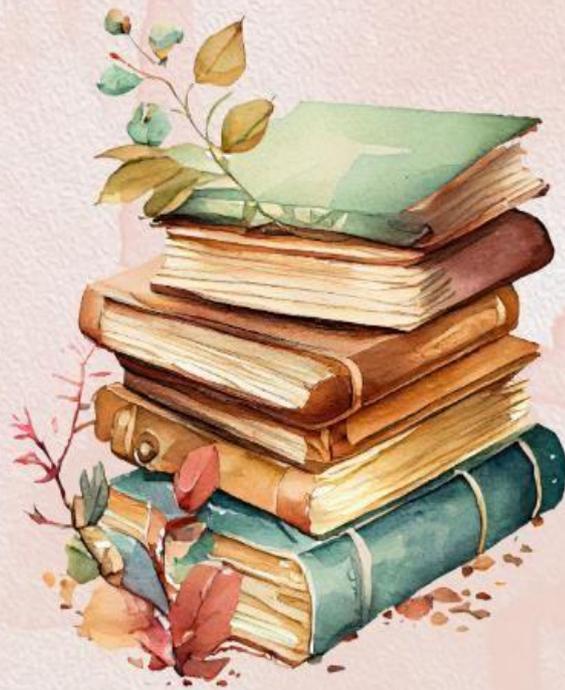
ALUNO A

ENFIM... POR ONDE COMEÇAR?

Vinicius Jr., na minha visão, é uma das grandes promessas do futebol, atualmente jogando no Real Madrid. No entanto, lamentavelmente, ele enfrenta muitas críticas e racismo de torcedores rivais devido à sua cor de pele. No último fim de semana, ocorreram três casos de racismo na Espanha, e todo o meu apoio vai para Acuña e o técnico Quique Flores, do Sevilla (fonte: tntsportsbr, publicado em 30 de março de 2024). Embora tenha recebido elogios após o jogo contra o Villarreal, é triste ver que o preconceito persiste por séculos, sem mudanças significativas. Como costumamos ouvir, cabe a nós, como sociedade, promover essa mudança.

Um incidente lamentável ocorreu em 26 de janeiro de 2023, durante o jogo entre Real Madrid e Atlético de Madrid. Na véspera do jogo, os torcedores adversários iniciaram atos de racismo, incluindo a exibição de um boneco com mensagens de ódio contra Vinicius e sua equipe. Na minha opinião, isso é completamente desnecessário, pois todos têm direitos iguais, independentemente de cor ou classe social. No entanto, infelizmente, vivemos em um país capitalista onde essas disparidades persistem. Além disso, a questão do acesso à saúde também afeta os negros de forma desproporcional, infelizmente.

Meu Diário de Leituras



2024

Aluno B

enim a
ed augue. i
u. Elementum to
nean pharetra mag
t amet porttitor eget
s et molestie ac feugia
e a iaculis. At imperd
Velit laoreet id donec ultrice
eque. Sed vulputate mi sit amet.
nulla malesuada. Neque gravida in fern
e orci phasellus. Tortor consequat id porta n
nec ultrices tincidunt arcu non sodales neque soua
Eu mi bibendum neque egestas congue quisque egestas
i. Mi ipsum faucibus vitae aliquet nec ullamcorper. Non
neque sodales ut etiam. Neque volutpat ac tincidunt
mper quis. In dictum non consectetur a erat. Vestibulum
ed risus ultricies tristique. Quis imperdiet massa tincid-

eiusmod lacinia at quis risus sed vulputate odio. Sed
eiusmod lacinia at quis. Ut tellus elementum
ultrices lacus sed turpis tincidunt id aliquet
massa ultricies mi quis. Magna fermentum
phasellus. Eget sit amet tellus cras
vitae et leo duis ut diam
iaculis eu non diam phasel-
Cursus sit amet dictum

ullamcorper sit amet
semper feugiat nibh
ing elit duis tris-
t mauris nunc
la fames ac
h mauris.
At

nu
loren
id leo i.

VINI JR. FOI VÍTIMA DE RACISMO NA ESPANHA PELA 10ª VEZ

O atacante Vinicius Junior foi alvo de mais um episódio de racismo, desta vez, sendo chamado de “macaco” por torcedores do Valencia durante uma partida. O Real Madrid solicitou às autoridades espanholas uma investigação do incidente, enquanto o Valencia prometeu expulsar permanentemente os torcedores racistas. No entanto, é provável que mais uma vez nada seja feito e que a La Liga tente abafar o caso, como tem sido o padrão até agora.

Até o momento, as medidas tomadas se limitaram a aplicar multas e suspensões temporárias a torcedores. Ninguém foi preso, o que levanta questionamentos sobre a possível inação das autoridades. Parece que se a situação fosse inversa, as autoridades teriam agido de maneira diferente.

Esses incidentes vêm ocorrendo há quase quatro anos. O primeiro ocorreu em 24 de outubro de 2021, durante um jogo entre Barcelona e Real Madrid, quando um torcedor proferiu ataques racistas, mas o caso foi arquivado pela suposta falta de identificação do agressor. O segundo ocorreu em 14 de março de 2022, durante um jogo entre Mallorca e Real Madrid, quando Vinicius foi alvo de xingamentos racistas novamente. Apesar das denúncias, o caso foi novamente arquivado pelas autoridades.

Meses depois, o capitão do Mallorca acusou Vinicius de provocar os adversários, ignorando o contexto de racismo que ele vinha enfrentando. Em 18 de setembro de 2022, torcedores do Atlético Madrid foram flagrados chamando Vinicius de “macaco” antes de uma partida. Embora as autoridades tenham alegado que as provocações estavam dentro das normas de rivalidade, essa atitude não pode ser justificada dessa maneira.

Na mesma semana, o presidente da Associação Espanhola fez comentários racistas sobre Vinicius Junior, mostrando que as autoridades também podem ser coniventes com o racismo. Em 30 de dezembro de 2022, durante uma partida contra o Valladolid, Vinicius foi vítima de racismo mais uma vez. Ele denunciou a inação da La Liga em suas redes sociais, destacando a falta de ação diante dos incidentes racistas.

Em 26 de janeiro de 2023, véspera de um jogo, torcedores do Atlético Madrid penduraram um boneco simulando o enforcamento de Vinicius em uma ponte da cidade, enquanto a hashtag #bailaViniJr viralizava na internet. Em 5 de fevereiro de 2023, um torcedor de 20 anos foi expulso de um estádio por fazer ofensas racistas contra Vinicius durante uma partida, recebendo uma multa e sendo banido por seis meses dos estádios.

Em diversas ocasiões subsequentes, Vinicius foi alvo de racismo, e as autoridades não tomaram medidas efetivas além da aplicação de multas ou banimentos temporários. Mesmo

diante desses relatos, a culpa continua sendo atribuída a Vinicius. Esperamos que as autoridades finalmente tomem uma providência concreta para acabar com essa situação.



MEU
diário
de
LEITURAS

ALUNO C

NÃO FOI A 1ª VEZ, NEM A 2ª VEZ E NEM A 3ª, O RACISMO É O NORMAL NA LA LIGA

Ao analisar os 10 casos de racismo envolvendo Vini Jr., é evidente que ele é alvo frequente dessa forma de discriminação devido à cor de sua pele. Infelizmente, esse é um problema que se manifesta em todo o mundo. Nos últimos tempos, temos testemunhado um aumento nos casos de racismo, refletindo uma diminuição do amor e da empatia em nossa sociedade. As pessoas parecem se importar cada vez menos umas com as outras e, equivocadamente, acreditam que praticando atos racistas estão se destacando, quando na verdade todos somos iguais.

É notável que a maioria dos episódios racistas contra Vini Jr. ocorreu durante partidas em que ele se destacou ou seu time saiu vitorioso. Isso sugere que as motivações por trás desses ataques vão além da cor de sua pele; elas estão relacionadas ao seu desempenho excepcional, sua integridade e sua capacidade de resistir às críticas. No entanto, é importante ressaltar que esses ataques são dolorosos e prejudiciais para ele, e é provável que sejam motivados pela inveja de suas qualidades.

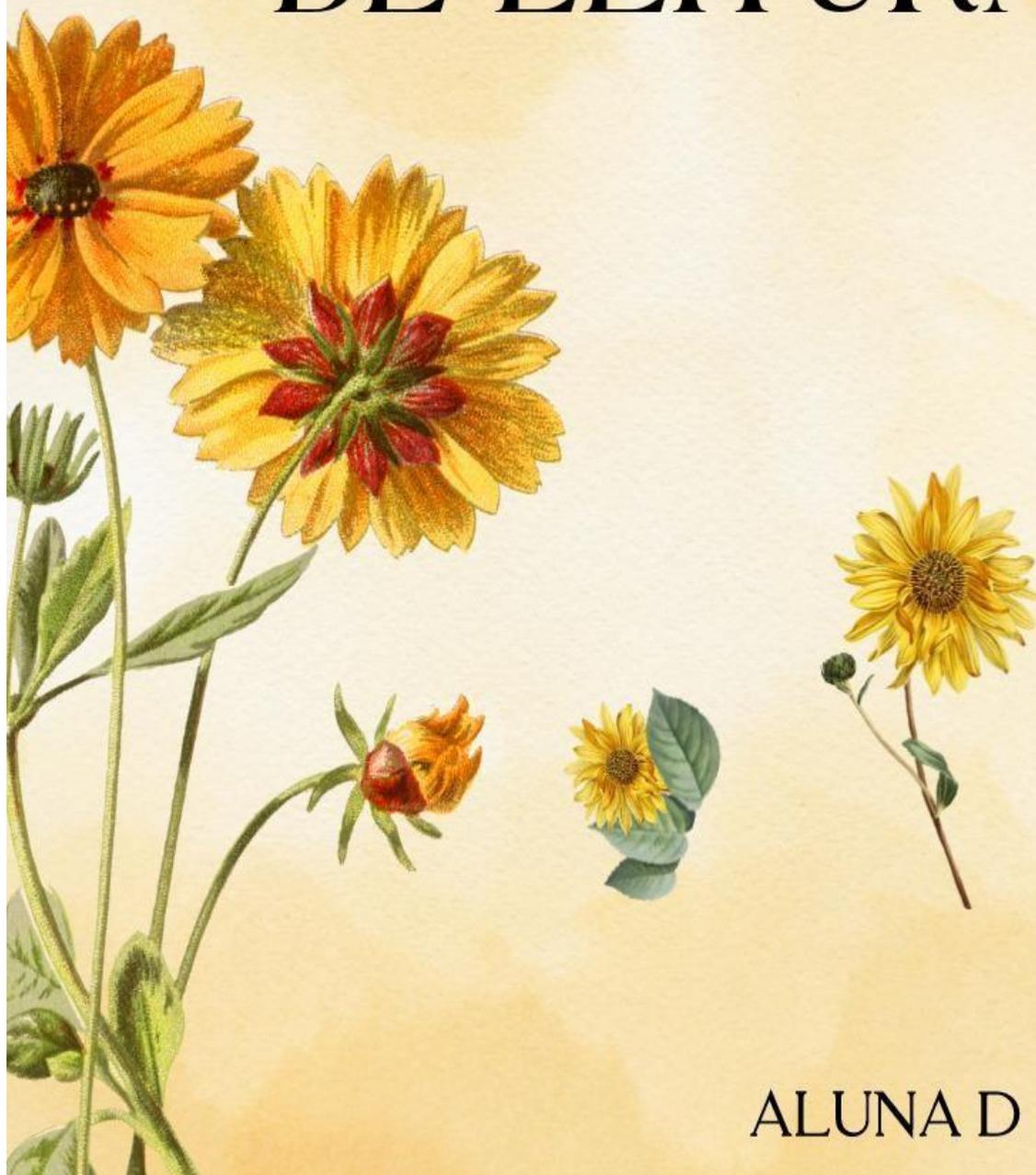
Uma constatação comum é que, após cada incidente, Vini Jr. apela às autoridades da La Liga para agir contra o racismo. No entanto, esses apelos muitas vezes resultam em arquivamento dos casos, evidenciando a falta de humanidade e empatia por parte das instituições responsáveis.

O racismo não se restringe apenas aos eventos esportivos; ele está enraizado em nossa sociedade há anos. Um exemplo disso é a história dos negros escravizados, cujas condições de vida eram desumanas. Embora a escravidão tenha diminuído ao longo do tempo, o racismo persiste nas mentalidades das pessoas.

Vini Jr. joga no Real Madrid, um dos maiores clubes do mundo, e alcançar esse patamar certamente não foi fácil. Ele teve que superar inúmeros obstáculos, incluindo o preconceito enfrentado. Enfrentar esse tipo de adversidade requer força e resiliência, características que Vini Jr. demonstra possuir. No entanto, é lamentável que muitas pessoas só consigam enxergar o racismo e o preconceito, em vez de celebrar as conquistas alheias. Essa falta de empatia é um reflexo triste da condição humana.

Em minha opinião, é crucial combater o racismo de todas as formas possíveis, pois ele tem um impacto devastador na saúde mental e no bem-estar das pessoas. Apenas através da conscientização e da educação podemos esperar promover uma mudança positiva e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

MEU DIÁRIO DE LEITURAS



ALUNA D

VINI JR. SOFRE NOVO ATAQUE RACISTA EM JOGO DO REAL CONTRA SEVILLA: PUBLICADO EM 22 DE OUTUBRO DE 2023

O Sevilla divulgou que identificou e expulsou do estádio Ramón Sánchez Pizjuán, um torcedor que proferiu agressões xenófobas e racistas durante o jogo contra o Real Madrid, pela 10ª rodada do campeonato espanhol. Os atos ocorreram enquanto Vinícius Júnior, jogador do Real Madrid, discutia com jogadores da equipe da casa.

Em comunicado oficial, o Sevilla FC afirmou que, após identificar e expulsar o torcedor envolvido em comportamentos xenófobos e racistas, ele foi denunciado às autoridades policiais presentes no estádio. Além disso, serão aplicadas as medidas disciplinares internas, incluindo sua expulsão como membro do clube.

Embora tenha havido uma resposta por parte das autoridades nesse caso específico, é importante reconhecer que muitas vezes essas ações só são tomadas quando os incidentes são impossíveis de serem ignorados.

É lamentável observar que Vinícius Júnior continua sendo alvo de ataques racistas, como os ocorridos no jogo contra o Barcelona, onde foi chamado de “nequinho safado”, e no confronto com o Real Madrid, quando torcedores do Barcelona o insultaram com termos racistas. Apesar das denúncias feitas pela La Liga, os autores desses ataques não foram identificados e os casos foram arquivados.

Esses incidentes evidenciam uma tendência de ataques direcionados a Vinícius Júnior, enquanto as autoridades demonstram falta de empenho em responsabilizar os agressores. O jogador enfrenta não apenas desafios em sua carreira profissional, mas também impactos em sua vida pessoal.

É revoltante perceber que esses ataques são motivados pela cor da pele e pelo sucesso do jogador. A história do futebol brasileiro é marcada por grandes ídolos negros, como Pelé, que enfrentaram e superaram adversidades semelhantes. No entanto, o preconceito persiste, refletindo uma falta de progresso e humanidade por parte das autoridades e indivíduos envolvidos.

É essencial que se reconheça e combata o racismo em todas as suas formas, garantindo que todos os indivíduos, independentemente de sua cor de pele ou nacionalidade, sejam tratados com igualdade e respeito. A mudança só ocorrerá quando a sociedade como um todo se comprometer a lutar contra o preconceito e a discriminação.



MEU DIÁRIO DE

LEITURAS

ALUNA E

SOBRE O RACISMO QUE VINICIUS JUNIOR SOFREU

O que percebemos na La Liga é que eles não se importam com o racismo, tanto a liga quanto as autoridades espanholas agem como se não fosse um problema sério, mas na realidade é muito grave. Eles simplesmente expulsam a pessoa do estádio, sem considerar o impacto emocional que o racismo causa na vítima. É doloroso ser chamado de macaco apenas por causa da cor da pele, e ainda ser alvo de críticas por ser brasileiro e expressar sua cultura através da dança. A cor e a origem de alguém não têm relação com sua capacidade ou seu talento. Eles aproveitam qualquer pretexto para insultar a pessoa, sem se importar com sua saúde mental. Dizem que são contra o racismo, mas não tomam medidas efetivas para combatê-lo.

Precisam entender que a forma como ele comemora um gol não justifica os insultos racistas. É inaceitável que apenas apliquem uma multa e não façam mais nada. Devemos nos posicionar contra o racismo e não tolerar essas atitudes.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-

Pesquisador: ERICLES SOUZA ALVES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 76604023.6.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.607.261

Apresentação do Projeto:

PROJETO ABORDA TEMÁTICA RELEVANTE DESTACANDO QUE É "é fundamental analisarmos a função da leitura para a integração social dos estudantes, assim, cabe ao professor o papel crucial de introduzir práticas leitoras de forma dialógica, no intuito de incorporar o estudo com os gêneros textuais/literários como práticas sócio-históricas porque estes gêneros estão situados e integrados funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, considerando que o estudante dos anos finais, em breve, ingressará no Ensino Médio e estará munido de experiências relevantes para diversas situações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado com o propósito de avaliar a qualidade da educação do ensino brasileiro no que diz respeito aos três últimos anos da educação básica"

Objetivo da Pesquisa:

EMBORA NÃO ESTEJA DE ACORDO COM O CHECK LIST CEP/uepb, DESCRITOS EM SEÇÃO ESPECÍFICA, OS OBJETIVOS SÃO:

"o objetivo geral deste trabalho é compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tal, a pesquisa, ora em projeto, tem como objetivos específicos: (i) Explorar os gêneros

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.607.261

textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM dos últimos cinco anos (2018-2022); (ii) Elaborar uma proposta de intervenção didático pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental (iii); Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL) com vistas a contribuir como uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar; (iv) Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada; (v) Confeccionar um padlet(portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura e suas interpretações."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

ATENDEM ÀS RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO 466.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A PESQUISA APRESENTOU FUNDAMENTAÇÃO REFLEXIVA, COM TRAJETÓRIA METODOLÓGICA OBJETIVA E DESCRIÇÃO ADEQUADA PARA TRABALHO DE CAMPO.OS ASPECTOS IDENTIFICADOS EM APRECIÇÃO ANTERIOR FORAM ESCLARECIDOS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FR: ANEXADA

TCLE: ANEXADO

TERMO DE ASSENTIMENTO: ANEXADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS):ANEXADO

DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA: ANEXADO

COMPROMISSO PESQUISADOR: ANEXADO

Recomendações:

SEM RECOMENDAÇÕES

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

INEXISTE PENDÊNCIAS E OU INADEQUAÇÕES QUE O PESQUISADOR NECESSITE ESCLARECER. RECOMENDAMOS OBSERVÂNCIA ATENTA E CRITERIOSA DURANTE EXECUÇÃO PARA GARANTIR O CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.807.261

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – UEPB.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2259988.pdf	04/01/2024 15:15:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/01/2024 15:14:34	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/12/2023 15:11:59	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA.pdf	11/12/2023 10:50:49	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO.pdf	11/12/2023 10:50:09	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INSTITUCIONAL.pdf	11/12/2023 10:48:10	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/12/2023 10:38:41	ERICLES SOUZA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 08 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Gabriela Maria Cavalcanti Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA - UEPB / PRPGP



Continuação do Parecer: 6.607.261

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CNS/MS

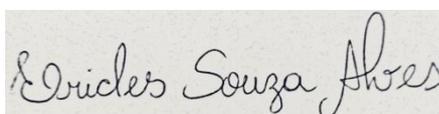
PESQUISA: A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-RACIAIS

Eu, **Ericles Souza Alves**, professor de Língua Inglesa da rede municipal de educação da cidade de Santa Cruz do Capibaribe, portador do **RG:** [REDACTED] - SSD/PE e **CPF:** [REDACTED], comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos.

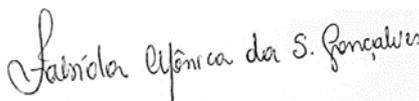
Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 10 de novembro de 2023.



Pesquisador responsável



Orientadora

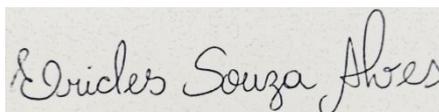
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-RACIAIS

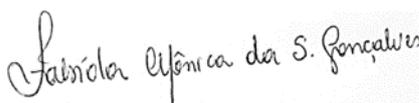
Eu, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do CPF: ██████████ SSP/PE, declaro que estou ciente do referido projeto de pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos.

Campina Grande, 10 de novembro de 2023.



Ericles Souza Alves

Orientando



Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

Orientadora

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Unidade Escolar: **ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DONATILA DA COSTA LIMA**

Endereço: **AVENIDA RUI BARBOSA S/N, COHAB - Santa Cruz do Capibaribe-PE**

Cód. Do INEP: **26063972** CEP:

Cidade: **Santa Cruz do Capibaribe** Estado: **Pernambuco** E-mail: **escdonatila@gmail.com**

Portaria: **7.912** de **03/12/2012** D.O. de **04/12/2012** Cad. Escolar: **410.031**

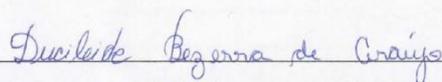
Telefone: **(81) 99666-4755**

CNPJ: **01.929.562/0001-87**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “ A PRODUÇÃO DO DIÁRIO DE LEITURAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS ÉTNICO-RACIAIS”, desenvolvido pelo aluno **Ericles Souza Alves**, do Curso Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, sob a orientação da professora Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.

Santa Cruz do Capibaribe, _____ 13 _____ de Novembro de 2023.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Ducléide Bezerra de Araújo

Diretora Escolar

Portaria nº 085/2021

Secretaria Municipal de Educação

Avenida 29 de Dezembro, 79 – Centro – Fone: (81) 3181-1587
Santa Cruz do Capibaribe-PE

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de _____, de _____ anos na pesquisa: *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais.*

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho terá como objetivo geral: compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os objetivos secundários são:

- Explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM do período de 2018 a 2022;
- Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL) com vistas a contribuir com uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar;
- Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada;
- Confeccionar um *padlet* (portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura.

Esta pesquisa acontecerá baseada nos seguintes passos: realização de leituras coletivas dos gêneros textuais/literários adotados em sala de aula, além de discussões e reflexões; após as leituras e discussões, construção individual de diário de leituras, de modo a explicar as impressões ante os textos lidos e discutidos; por fim, construção de um blog coletivo para a turma publicar textos, comentários, imagens que se relacionem às produções da sala de aula.

As etapas de formação do leitor integral serão construídas a partir dos pressupostos teóricos e métodos/sequências focalizados pelas teorias de Bakhtin (2011), Koch (2022), Machado (2005), Marcuschi (2008) e Vygotski (2007). No que diz respeito às etapas de construção do diário de leituras e do blog, ocorrerão no espaço da biblioteca escolar, onde os alunos/voluntários serão abordados, já que é o espaço escolar que se pretende contemplar no projeto. Durante os estudos de leituras, aplicaremos os passos sugeridos por Marcuschi (2008) no que diz respeito ao processo de compreensão e inferência de gêneros textuais.

Ao responsável legal pelo(a) menor de idade, só caberá a autorização para que se desenvolva o procedimento indutivo de avaliação. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores: constrangimento, desconforto, cansaço ante a elaboração dos diários de leitura e/ou a confecção do *padlet*. Todavia, estes serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo, de assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, é assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Ao pesquisador, caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados aos familiares, cumprindo as

exigências da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. O pesquisador dará assistência/acompanhamento ao participante/voluntário durante o desenvolvimento da pesquisa. Todos os encargos financeiros, se houver, ficarão sob responsabilidade do pesquisador (Res. 466/12 iv 3.g).

O responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para ele. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa, mas poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário. Garantimos a indenização ao participante se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica pelo número (81) [REDACTED] com **ERICLES SOUZA ALVES**; ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED, pelo telefone (83) 2101-8857.

Ao final da pesquisa, se for do interesse, haverá livre acesso ao seu conteúdo, podendo os dados serem discutidos com o pesquisador.

Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Cruz do Capibaribe, ____ de _____ de 2023.

Pesquisador responsável

Responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

ANEXO F – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais*.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais* terá como objetivo geral: compreender como a abordagem dos gêneros textuais/literários, no ensino da leitura, pode impulsionar e promover a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os objetivos secundários são:

- Explorar os gêneros textuais/literários por meio da análise antecipada dos cadernos de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM do período de 2018 a 2022;
- Elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica a fim de contribuir com a formação do leitor nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Abordar a metodologia de ensino de leitura por meio da construção de diário de leituras (DL), com vistas a contribuir com uma ferramenta pedagógica facilitadora do desenvolvimento do leitor no contexto escolar;
- Analisar, através de vivências de leituras realizadas numa turma de 9º ano do EF, as contribuições dessa metodologia de ensino e o desenvolvimento leitor dos estudantes envolvidos na proposta didática vivenciada;
- Confeccionar um *padlet* (portfólio digital) para posteriores publicações do alunado acerca do universo da leitura.

Esta pesquisa acontecerá baseada nos seguintes passos: realização de leituras coletivas dos gêneros textuais/literários adotados em sala de aula, além de discussões e reflexões; após as leituras e discussões, construção individual de diário de leituras, de modo a explanar as impressões ante os textos lidos e discutidos; por fim, construção de um *padlet* coletivo para a turma publicar textos, comentários, imagens que se relacionem às produções da sala de aula. A cada aula, serão feitos ainda registros fotográficos e/ou filmográficos por meio de smartphone como forma de complementar os escritos no diário de campo e ainda nos diários de leitura. Complementando as informações obtidas nas aulas, a observação direta e os registros no diário de campo serão ferramentas para a reflexão sobre a prática da pesquisa e de todo o processo de investigação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por prevalecerem os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos no estudo. Tal pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores de constrangimento, desconforto, cansaço ante a elaboração dos diários de leitura. Todavia, serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois serão mantidos os compromissos de esclarecer previamente a pesquisa, de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos nesse processo e de assegurar o caráter confidencial

das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa, mas poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este Termo foi elaborado em conformidade com o art. 228 da Constituição Federal de 1988; os arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e o art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável Ericles Souza Alves – telefone: (81) _____ ou ainda ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento – CEP/CESED, telefone (83) 2101-8857. Estou ciente de que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Cruz do Capibaribe, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) menor

Pesquisador responsável

IMPORTANTE: IMPRIMIR O TERMO EM DUAS VEZES, uma via fica em posse do(a) menor e a outra com o pesquisador responsável. Havendo mais de uma folha, todas as vias devem ser rubricadas.

ANEXO G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, AUTORIZO o professor Ericles Souza Alves, coordenador da pesquisa intitulada: *A produção do diário de leituras nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais*, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de FOTOS, com o fim específico de inseri-las nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988. O pesquisador responsável, Ericles Souza Alves, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital e impressos sob sua responsabilidade por 5 anos e, após esse período, serão destruídos.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens. Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos.

Santa Cruz do Capibaribe, ____ de _____ 2023.

Participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO H - GÊNERO LITERÁRIO LITERATURA CONTEMPORÂNEA

GÊNERO LITERÁRIO LITERATURA CONTEMPORÂNEA: LIVRO *QUARTO DE DESPEJO*, DE MARIA CAROLINA DE JESUS



Fonte: Site Cidadão PG.¹⁷

¹⁷ Disponível no link:

<https://dpid.cidadaopg.sp.gov.br/pde/arquivos/1623677495235~Quarto%20de%20Despejo%20-%20Maria%20Carolina%20de%20Jesus.pdf.pdf>.

ANEXO I - GÊNERO TEXTUAL CAMPANHA

GÊNERO TEXTUAL CAMPANHA: *POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO*

Campanha faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.



Fonte: UNICEF.¹⁸

¹⁸ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>. Acesso em: 28 out. 2023.

ANEXO J - GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

≡ MENU **veja** ENTRAR ASSINE BUSCAR 🔍

VEJA MERCADO RADAR RADAR ECONÔMICO POLÍTICA SAÚDE MUNDO CULTURA ESPORTE AGENDA VERDE

CONTINUA APÓS PUBLICIDADE

Saúde

Novo boletim aponta impactos do racismo para população negra no Brasil

Ministério da Saúde retoma análise após oito anos como ferramenta para reduzir desigualdades raciais; notificação de doença falciforme vira compulsória

Por **Paula Felix**
23 out 2023, 19h19

FONTE: Site da revista Veja.¹⁹

¹⁹ Disponível no link: <https://veja.abril.com.br/saude/novo-boletim-aponta-impactos-do-racismo-para-populacao-negra-no-brasil/>. Acesso em: 30 out. 2023.

ANEXO K - GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

BBC NEWS BRASIL

Notícias Brasil Internacional Economia Saúde Ciência Tecnologia Vídeos

'Não foi 1ª, 2ª ou 3ª': 10 vezes em que Vini Jr. foi vítima de racismo na Espanha



| Vinícius Junior confrontou torcedores do Valencia que o xingavam

22 maio 2023

Fonte: Site da BBC News Brasil.²⁰

²⁰ Disponível no link: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c729gypd570o>. Acesso em: 30 out. 2023.