

Leitura e Currículo em escolas públicas de Petrópolis

Reading and Curriculum in public schools in Petrópolis

Márcio Vinícius Delgado*

Resumo: Este artigo, fruto de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ com financiamento da CAPES, analisa a incorporação da prática de leitura nos currículos de Língua Portuguesa de três escolas municipais de Petrópolis-RJ. A pesquisa investiga o descompasso entre as macropolíticas e as reinterpretações locais. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de cunho documental, tendo como fontes os marcos regulatórios nacionais (LDB, PCNs e BNCC) e, prioritariamente, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) selecionados. Os resultados revelam uma saturação normativa que contrasta com lacunas estruturais crônicas, evidenciadas pela ausência de bibliotecas oficiais e pela dependência de "salas de leitura" alternativas. Conclui-se que a efetivação da leitura nas periferias demanda superar o caráter meramente declarativo dos documentos oficiais, exigindo mediação docente contínua e fomento integrado ao texto.

Palavras-chave: Análise documental; Práticas de leitura; Políticas curriculares.

Abstract: This article, derived from a master's thesis defended in the Post-Graduate Program in Education at UFRJ and funded by CAPES, analyzes how reading practices are incorporated into the Portuguese Language curriculum of three municipal schools in Petrópolis-RJ. The study investigates the gap between macro-level educational policies and local reinterpretations. Methodologically, a qualitative document analysis was conducted, examining national regulatory frameworks (LDB, PCNs, and BNCC) and, primarily, the institutions' Political-Pedagogical Projects (PPPs). The results reveal a normative saturation that contrasts with chronic structural deficiencies, evidenced by the absence of official libraries and a reliance on alternative "reading rooms." The study concludes that fostering reading as an emancipatory social practice in peripheral contexts requires moving beyond the merely declarative nature of official documents, demanding continuous teacher mediation and integrated public policies.

Keywords: Document analysis; Reading practices; Curriculum policies.

Introdução

Entende-se que a leitura é um tema controverso e amplamente debatido por teóricos que se posicionam de diferentes maneiras. Enquanto Suzana Vargas (2009) e

* Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em Letras pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). O presente artigo é fruto de dissertação de mestrado desenvolvida com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9476-7109>. E-mail: marcioviniciusdelgado@gmail.com.

Regina Zilberman (1991) investigam a leitura nas fases iniciais como formadora de valores e veículo de percepção de mundo, Pedro Benjamim Garcia (2010) foca na leitura reflexiva e consolidada das rodas de leitura, analisando seus reflexos na subjetividade e na construção da identidade do leitor-ouvinte. Essa experiência vital e catalisadora de transformações também encontra eco em Blanchot (2011), para quem a literatura ultrapassa seus próprios limites ao testar o indivíduo e capacitar pessoas a transformarem seus espaços. Diante da imprevisibilidade interpretativa que move o ato de ler e desafia os pesquisadores a definirem seus focos de estudo, constata-se que o significado desse fenômeno não é um consenso, o que nos leva a indagar: o que seria ler? Goulemot (apud Chartier, 1996, p. 108) diz que ler é:

dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.

Neste trecho, o autor enfatiza a natureza construtiva da leitura ao afirmar que ler é “dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências”, sugerindo que o leitor constrói ativamente um significado próprio e singular que transcende a intenção original do autor. Essa abertura interpretativa ampara as cinco concepções de leitura reunidas por Bertin e Angelo (2019) com foco no autor, no texto, no leitor, na interação e no discurso, as quais contribuem para fundamentação teórica da dissertação que inspirou este artigo. Diante da amplitude do tema, este estudo delimita-se a investigar a importância da prática de leitura e a sua materialização nos currículos de Língua Portuguesa de três escolas da rede municipal de Petrópolis.

Faz-se necessário esclarecer o interesse pelo campo de pesquisa. Escolhi minha cidade natal, Petrópolis, como espaço de investigação, pois nela estudei desde a infância até a graduação, e nela também atuei como professor na rede pública. Esses vínculos afetivos e profissionais me conferem familiaridade com os desafios educacionais locais e legitimam minha escolha como pesquisador. A experiência docente na cidade reforçou percepções que já me acompanhavam desde os tempos de estudante: a persistência de

dificuldades estruturais e pedagógicas que afetam a qualidade da educação, especialmente no que se refere ao ensino da leitura.

Antes de prosseguir, torna-se relevante contextualizar o cenário educacional de Petrópolis que, fundada em 1843 como colônia imperial, carrega traços elitistas históricos em sua formação urbana e educacional, refletidos na centralização das melhores escolas e na concentração popular nas periferias (Ambrozio, 2009). Apesar de possuir bons indicadores gerais, o município apresenta disparidades acentuadas na infraestrutura escolar e no acesso à leitura entre o centro e as regiões periféricas, onde reside uma fatia significativa dos cerca de 278 mil habitantes (IBGE, 2022) com baixo acesso a bens culturais.

Nesse contexto de escassez de livros nos domicílios das classes populares, a escola pública emerge como o único espaço de contato com práticas leitoras, o que motivou a criação de ações mitigadoras pela Secretaria Municipal de Educação, como o projeto *Alegria de Ler*.

Em escala nacional, o cenário também preocupa. De acordo com os dados mais recentes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, apenas 2% dos estudantes brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior), enquanto metade permaneceu abaixo do nível 2, revelando sérias limitações na compreensão leitora. Nesse contexto, esta pesquisa se estabelece como uma tentativa de contribuir para a melhoria dessa realidade, não apenas pela denúncia das fragilidades, mas pela análise crítica e propositiva de como a leitura é abordada no currículo de Língua Portuguesa de escolas municipais de Petrópolis.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental e resultados de rendimentos obtidos nos sites governamentais. Utiliza-se como técnica de coleta de dados a análise de documentos oficiais nacionais e municipais, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os marcos legais da educação, além de registros da prática pedagógica nas escolas selecionadas. Todo esse embasamento conceitual e o mapeamento normativo que fundamentam a discussão a seguir têm como base inicial a parte teórica da dissertação, que serve de ponto de partida para a compreensão das contradições e dos desafios da leitura no cenário investigado.

Prática de Leitura

A educação, direito fundamental assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 1988, é um dever partilhado entre Estado, família e sociedade para garantir a cidadania e a qualificação para o trabalho. Na tentativa de operacionalizar esse preceito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estruturou o aparato escolar, cenário no qual a prática de leitura emerge como ferramenta indispensável ao desenvolvimento cognitivo e à emancipação crítica.

Essa abordagem pedagógica ganhou força na década de 1980 com a ascensão da Linguística da Enunciação (Benveniste, 2020; Maingueneau, 1997; Kerbrat-Orecchioni, 1997), que, em oposição ao estruturalismo saussuriano, reposicionou a linguagem como processo vivo, interacional e histórico. Sob essa virada teórica, a leitura deixou de ser um exercício mecânico e neutro para se afirmar como prática social situada e atravessada por relações de poder.

No cenário latino-americano, esse paradigma interacional foi incorporado por investigadores como Emília Ferreiro, João Wanderley Geraldi e Magda Soares, que posicionaram o ensino da língua como prática discursiva e enraizada na criticidade. Ler converteu-se em um gesto de enunciação no qual o leitor negocia sentidos e se posiciona, convergindo com a máxima de Paulo Freire (1993) de que a leitura da palavra é indissociável da leitura do mundo.

Contudo, essa concepção colide com as desigualdades estruturais do Brasil, onde o letramento pleno permanece excludente. Conforme Zilberman (1991), a escola muitas vezes atua na reprodução dessas hierarquias, realidade atestada pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2024), que aponta que 53% da população não leu sequer parte de um livro em três meses, um quadro agravado pelo alto custo das obras e pelo fechamento de mais de 800 bibliotecas públicas entre 2017 e 2021.

Os reflexos dessa crise estrutural manifestam-se nos resultados do PISA 2022, no qual os estudantes brasileiros obtiveram média de 410 pontos em leitura, mantendo metade da amostra abaixo do nível mínimo de proficiência. Evidencia-se, assim, um abismo entre as proposições normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e

as condições reais das salas de aula, onde a escassez de recursos e currículos engessados reduzem o ato de ler a uma obrigação mecânica.

Esse cenário é acentuado pela fragilidade de políticas públicas sustentáveis, visto que o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) carece de força de lei e os programas federais enfrentam descontinuidades, deixando o fomento à leitura refém de ações voluntárias (CENPEC, 2022) ou de iniciativas de visibilidade desigual.

Prática de Leitura Multifacetada

As investigações sobre a formação do leitor diversificam-se conforme a abordagem metodológica e a faixa etária focalizada. Enquanto Vargas (2009) e Zilberman (1991) estudam a leitura em suas etapas iniciais como veículo de aprendizagem, Garcia (2010) debruça-se sobre a leitura madura das rodas de leitura, analisando seus impactos na subjetividade e na identidade do indivíduo.

Compreendendo que a leitura transcende a decodificação escrita e abarca imagens, sons e experiências sensoriais, Bertin e Angelo (2019) fundamentam-se em teóricos como Koch, Elias e Menegassi para elencar cinco grandes concepções que norteiam a prática pedagógica: **a)** leitura com foco no autor: Baseia-se na linguagem como representação direta do pensamento do autor, conduzindo a uma postura passiva na qual o leitor recebe o texto como verdade absoluta, sem considerar o contexto sócio-histórico; **b)** leitura com foco no texto: Enxerga a linguagem como código a ser decifrado, limitando o papel do leitor à identificação literal de signos, estruturas formais e gêneros textuais; **c)** leitura com foco no leitor: Prioriza os processos cognitivos e metacognitivos (Boruchovitch, 1999), posicionando o leitor como agente ativo que constrói significados a partir de suas vivências e conhecimentos prévios; **d)** leitura com foco na interação autor-texto-leitor: Define a leitura como um processo interacional e dinâmico, no qual o leitor constrói o sentido com o auxílio de um leitor-guia que atua como mediador crítico e inferencial; e **e)** leitura com foco discursivo: Incorpora os elementos sociais e históricos ao dialogismo da linguagem, exigindo que o leitor interprete as intenções, valores e marcas ideológicas situadas no momento cultural de produção.

Analisando as concepções de leitura apresentadas, percebe-se uma pluralidade, assim como mencionado anteriormente, na compreensão do ato de ler e na valorização do papel do leitor. Em síntese, no item **A** temos uma leitura vista como um processo passivo, em que o leitor se constitui mero receptor de informações pré-determinadas pelo autor. Essa visão, centrada no autor, limita a interpretação e a construção de significados.

No **B** a atenção se volta para o texto em si, como um objeto a ser analisado em sua estrutura formal. Embora essa abordagem contribua para o desenvolvimento de habilidades de análise textual, ela ainda negligência a importância do leitor e do contexto.

No **C** a concepção passa a valorizar o leitor como sujeito ativo na construção do significado no processo da leitura. A prática centrada no leitor enaltece a importância dos conhecimentos prévios, das experiências e das expectativas do leitor na interpretação do texto.

No **D** a concepção apresenta a interação entre autor, texto e leitor no âmbito do processo de leitura, considerando-a como um processo dinâmico e social, valorizando a colaboração entre os envolvidos e reconhecendo que o significado é construído em conjunto.

Por fim, no **E** a leitura foca no discurso, ampliando ainda mais sua perspectiva ao considerar os aspectos sociais e históricos que permeiam a produção e a recepção do texto, o que permite que o leitor não apenas compreenda o texto em si, mas também passe a situá-lo em seu contexto social e histórico, aumentando sua compreensão do mundo.

Essas diferentes concepções de leitura, entendida de diferentes maneiras por diferentes autores, reforçam a complexidade e a riqueza da prática de leitura. É importante salientar que essas múltiplas concepções não se excluem mutuamente, mas se complementam, oferecendo, cada uma, um olhar particular sobre o ato de ler, que promove uma compreensão mais completa e abrangente do processo.

A evolução desses paradigmas no espaço escolar é crucial para mitigar o tradicional “adestramento” da decodificação mecânica (Dauster, 1995; Rothmann & Passos, 2019), o qual reduz o aluno a um receptor passivo incapaz de realizar uma leitura de mundo. Em famílias de classes populares não letradas, onde o hábito não se consolida por herança domiciliar, a escola assume a responsabilidade central de ofertar o contato com o livro (Garcia & Dauster, 2000; Garcia & Delgado, 2023).

Ao enxergar esse problema do “adestramento” que se estende até os dias atuais, Tania Dauster, em *Nasce um leitor* (1995), argumenta que ler é exercício, é trabalho, treinamento, com objetivo de adquirir uma habilidade construída, como identificação de signo e de significado, através de leitura dos livros didáticos e de textos mimeografados. Uma experiência que saia do adestramento da simples decodificação.

Uma palavra presente na afirmação acima mencionada merece atenção. Adestramento, segundo o dicionário de Evanildo Bechara (2009), é: “(a.des.trar) v. tdr. Tornar(-se) treinado. Adestrar animais. Adestramento.”

Partindo dessa definição, se os alunos são adestrados a ler, são adestrados a decodificar apenas. A prática de leitura é empobrecida em sua aprendizagem e o aluno não aprende a ir além do texto escrito, que está explícito. Um aluno adestrado é condicionado a apenas ler, emitir um som, reproduzir algo. Não desenvolve ou desenvolverá na escola o ato de ler e, conseqüentemente, não se sentirá instigado a ler, tornando-se um leitor passivo. Esse aluno não desenvolverá a leitura de mundo, do cotidiano, das emoções, das ações.

Paulo Freire (1993) reforça essa afirmação, quando em seu livro *A importância do ato de ler*, assegura que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

Freire (1993) deixa explícito que o aluno, a criança, o indivíduo, perde ao ser condicionado apenas à leitura de códigos, pois ler códigos é o primeiro passo, mas não se pode estagnar na decodificação. A criança deve aprender a ir além do escrito. Essa realidade se agrava quando se introduz uma literatura, com fins aparentemente de disseminar a leitura, onde as escolas estipulam o que a criança lerá, cobram a leitura em uma atividade avaliativa que, muitas vezes, é encarada como punição ou castigo, criando uma aversão ao livro.

Para que essa semente germine, torna-se necessário afastar o uso punitivo da leitura e incorporar a dimensão lúdica e artística no currículo (Aguiar, *in*: Garcia & Dauster, 2000). Conforme sinalizam Moreira e Carvalho (2018), as práticas de leitura compartilhada de literatura em sala de aula ultrapassam o ensino de regras gramaticais e adquirem potencial humanizador, sendo ferramentas vitais para a construção de

7

identidades e para o questionamento de pensamentos conservadores e preconceitos no cotidiano escolar.

Campo do Currículo e Currículo de Língua Portuguesa

O campo do currículo constitui o eixo sociopolítico que organiza o conhecimento escolar, configurando-se como o conjunto de experiências que tanto podem reproduzir desigualdades quanto promover a transformação social e a autonomia. Conforme Saviani (2013), sua gênese no Brasil ocorreu de forma gradual ao longo do século XX, tida por reformas estaduais que pavimentaram sua posterior sistematização como objeto de estudo.

Nas primeiras décadas, a industrialização impulsionou a transição do modelo enciclopédico para discursos alinhados à modernidade burguesa, oscilando entre o positivismo didático herbartiano e o naturalismo pestalozziano (Moreira, 1960). Esse cenário propiciou a consolidação, entre as décadas de 1920 e 1930, do ideal progressivista da Escola Nova que, ancorado no "aprender fazendo" de Dewey, gerou reformas pioneiras lideradas por nomes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que reposicionaram a escola pública como instância de socialização.

Contudo, tais propostas sofreram contradições ao serem apropriadas pelos interesses da burguesia industrial, limitando seu potencial emancipador à racionalidade do capitalismo urbano (Fonseca; Prestes; Vale, 2006). Sob o influxo de Teixeira, o currículo passou a ser concebido como expressão da atividade vital do aluno, mas sua gestão acabou por incorporar o controle indireto e consensual do pragmatismo escolanovista (Bernstein, 1966), servindo de instrumento para a modernização conservadora via Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e programas como o Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE).

Essa tensão entre mudança e adaptação acentuou-se no Estado Novo, em 1937, que substituiu o discurso progressista por um projeto autoritário e nacionalista focado na disciplina e na formação de mão de obra. Mesmo assim, o INEP manteve relativa autonomia intelectual, tornando-se polo produtor de conhecimento sob as gestões de

Lourenço Filho, em 1938, focado na psicologia educacional, e de Anísio Teixeira, em 1952, que introduziu diagnósticos em larga escala (Brasil, 2001).

É nessa conjuntura de racionalização técnica que emerge a obra de João Roberto Moreira (1955) que, influenciada por Ralph Tyler, defendeu a cientificidade do planejamento por objetivos e avaliação de conteúdos. O desgaste desse modelo desenvolvimentista, a partir do final da década de 1970, disparou a virada crítica no campo educacional. Para superar o tecnicismo, Saviani (1983) formulou a Pedagogia Histórico-Crítica, elegendo o conhecimento sistematizado como ferramenta de transformação social, debate adensado pelas vertentes críticas e libertadoras de Paulo Freire (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2004), que desmistificaram a neutralidade positivista e propuseram o currículo como construção política e dialógica.

Essa trajetória culminou, na década de 1990, em políticas dicotômicas entre a democratização do acesso e a regulação gerencialista (Oliveira & Duarte, 2005), materializadas na LDB nº 9.394/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, as quais pavimentaram a lógica da *accountability* e da avaliação em larga escala no século XXI (Freitas, 2006), culminando na estrutura eficientista e neoliberal da BNCC em 2017 e nos desafios docentes pós-pandemia (UNESCO, 2020).

Currículo de Língua Portuguesa

A trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Brasil remonta ao período colonial, caracterizado pela imposição linguística e cultural sobre as populações originárias como instrumento de dominação e catequese pelos jesuítas (Silva, 2004; Magalhães, 2004). Na segunda metade do século XVIII, as Reformas Pombalinas oficializaram a proibição da "língua geral" por meio da instituição das Aulas Régias¹, centralizando o ensino leigo estatal nas elites urbanas (Cunha, 2011; Vidal, 2006). Esse processo sedimentou o silenciamento das variedades populares e instituiu a memorização de regras gramaticais e textos clássicos como marcadores de distinção social.

¹ Foram instituições públicas de ensino criadas pela Coroa portuguesa a partir do século XVIII, visando substituir o ensino jesuítico e controlar a formação intelectual no Brasil colonial.

No século XIX, o Império utilizou a homogeneização linguística como unificação simbólica do território escolarizado (Boto, 1996). A Reforma Couto Ferraz, em 1854, formalizou a presença da disciplina por meio de programas, exames públicos e da adoção de uma gramática normativa voltada ao disciplinamento e à distinção social das elites imperiais (Chervel, 1990). Criou

a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primário e médio na Capital do Império estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensino, previu um sistema de preparação do professor primário, reformou os estudos do colégio de Pedro II e criou na Corte os Exames Gerais de Preparatórios. Reformaram-se ainda os estatutos da aula de Comércio da Corte e os estatutos da Academia de Belas Artes, deu-se nova organização ao Conservatório de Música e criou-se por decreto de 17 de setembro de 1854 o Imperial Instituto dos Meninos cegos (Haidar, 1972, p.109).

Como argumentam Apple (2006) e Bourdieu (1983), os conteúdos escolares atuavam como capital cultural legitimado que selecionava e reproduzia hegemonias excludentes em detrimento da democratização do saber, pensamento reforçado por Sacristán (2000, p.16):

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

No século XX, as políticas curriculares de Língua Portuguesa oscilaram entre a unificação nacional e o controle técnico. A LDB nº 4.024/61 solidificou o ensino propedêutico tradicional centrado em normas e cânones literários (Nagle, 2001), enquanto o regime militar instrumentalizou uma abordagem tecnicista baseada no behaviorismo e em competências fragmentadas, penalizando as variantes linguísticas das camadas populares (Bortoni-Ricardo, 2005; Saviani, 2013).

Com a redemocratização na década de 1980, os teóricos passaram a problematizar a neutralidade da língua, compreendendo-a como território de conflitos sociais (Silva, 2004). Essa virada gerou reflexos na LDB nº 9.394/1996 e, fundamentalmente, nos PCNs de 1997, que operaram um deslocamento epistemológico ao fundamentar o ensino em

concepções sociocognitivas e eleger os gêneros discursivos como objetos de ensino, definindo a linguagem como prática social (Brasil, 1996, 1998; Rojo, 2004; Travaglia, 2003). No entanto, a proliferação de avaliações externas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acabou por converter esses referenciais em matrizes de habilidades fragmentadas, esvaziando conteúdos e engessando a autonomia docente (Oliveira; Di Giorgi; Shimazaki, 2024).

No século XXI, o componente curricular enfrentou os desafios da regulação política e da emergência de novas linguagens (Rojo, 2004). Programas como o Pró-Letramento e o PNAIC buscaram difundir práticas de letramento, dividindo espaço com a lógica eficientista da regulação por resultados que culminou na homologação da BNCC em 2017. A Base estruturou o componente em quatro eixos centrais: leitura/escuta, produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade, inovando ao normatizar a multimodalidade e a cultura digital, embora mantenha a norma culta como padrão exclusivo de avaliação, arriscando marginalizar singularidades culturais (Brasil, 2018; Silva, 2004).

Mais recentemente, as consequências da pandemia de Covid-19 evidenciaram a necessidade de superar metas puramente mensuráveis, demandando currículos flexíveis que restituam o papel humanizador, estético e crítico da leitura (UNESCO, 2021). Essas inflexões demonstram que o ensino de Língua Portuguesa oscila permanentemente entre o controle técnico-burocrático e as urgências de uma formação emancipatória. Investigar essa saturação normativa exige confrontar tais diretrizes com as reinterpretações locais, percurso que se realiza a seguir por meio da análise documental dos PPPs selecionados.

Metodologia e análise documental

Para garantir o rigor metodológico, faz-se necessário examinar a teia documental que prescreve a leitura no currículo de Língua Portuguesa. Longe de uma mera catalogação jurídica, a opção pela análise documental desvela os sentidos inscritos nas políticas antes de sua realização concreta. Os registros oficiais constituem fontes estáveis e não reativas que permitem identificar regularidades e silêncios. Amparando essa escolha, Lüdke e André (2012, p.39) ressaltam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. [...] Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...] ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

Sob esse prisma, este estudo examina o lugar formal atribuído ao texto em escolas do bairro Samambaia, em Petrópolis-RJ. A escolha desse território vincula-se diretamente à minha formação inicial, visto que frequentei, durante o Ensino Fundamental, duas das três instituições investigadas. Essa escolha une o rigor científico ao propósito afetivo-investigativo: a familiaridade com o contexto sociocultural facilita o acesso aos documentos internos e viabiliza um panorama comparativo situado, imune a dispersões.

Como marco inicial, a LDB nº 9.394/1996 projetou a Língua Portuguesa como eixo de letramento, mas sua natureza de moldura jurídica omitiu detalhamentos metodológicos sobre o ato de ler, lacuna preenchida pela dualidade entre o caráter mandatório das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a função referencial dos PCNs de 1997.

No componente de Língua Portuguesa, os PCNs operaram um deslocamento epistemológico ao fundamentar o ensino nas matrizes sociocognitivas de Bakhtin e Vygotsky, elegendo os gêneros discursivos como objetos de ensino e definindo a linguagem como prática social situada. Conforme Travaglia (2003) e Rojo (2004), essa virada teórica superou a leitura como mera decodificação ou pretexto gramatical, alçando-a ao estatuto de processo dinâmico de interação e coconstrução de sentidos. Paradigma que a BNCC (2017) consolidou ao estruturar o componente nos eixos interdependentes de leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

Embora a Base sofra críticas por projetar um “leitor-fruidor” idealizado que ignora as heterogeneidades da sala de aula (Machado, 2017 *apud* Amorim & Souto, 2020), suas prescrições normativas reinscrevem a leitura como *conditio sine qua non* para o exercício da cidadania e da intervenção política em consonância com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1993).

Para que essa transição se materialize, o documento confere centralidade à mediação docente (Brasil, 2018), intervenção informacional insubstituível pelas mídias digitais, sob o enfoque de Almeida Júnior (2009, *apud* Ramires & Fujita, 2022), exige a

postura de curador de experiências estéticas e sociais. Essa dinâmica ganha corpo nos PPPs das três escolas do bairro Samambaia, em Petrópolis-RJ, território basilar em minha formação inicial.

Frente às restrições legais na contratação de bibliotecários, a rede municipal substitui a biblioteca oficial por "salas de leitura" geridas pelas próprias equipes, descortinando como as fraturas socioespaciais da periferia e as orientações nacionais se tensionam na idealização do cotidiano comunitário.

Com o intuito ético e analítico de salvaguardar a identidade das instituições e evitar julgamentos competitivos ou hierarquizações de conduta, as escolas foram rebatizadas com nomes de pedras preciosas: Turmalina, Esmeralda e Rubi.

Turmalina

No cenário local, a investigação dos PPPs inicia-se pela Escola Turmalina, cuja equipe gestora ressalta que o documento analisado corresponde à versão mais recente disponível, embora esteja em processo de revisão e atualização. Essa nota contextual é relevante para compreender eventuais descompassos entre o plano formal, as práticas em curso e os documentos curriculares oficiais.

A análise do texto revela que a leitura, embora não figure como eixo estruturado, manifesta-se transversalmente na proposta pedagógica por meio de elementos como o “cantinho da leitura”. Apesar de a dinâmica desse espaço de acervo limitado não ser detalhada, sua existência sinaliza uma valorização simbólica que, sob a lente de Petit (2008), funciona como porta de entrada ao universo letrado para estudantes de classes populares, desde que articulada com intencionalidade didática.

Teoricamente, essas intenções ancoram-se em matrizes construtivistas e interacionistas, com destaque para as contribuições de Jean Piaget, Lev Vigotsky e Emília Ferreiro. A referência a Ferreiro, em especial, fundamenta a realização de sondagens periódicas para identificar as hipóteses de escrita dos alunos e orientar adaptações curriculares, aproximando o documento da concepção de leitura como construção ativa de sentido (Ferreiro & Teberosky, 1985), na qual o erro é compreendido como parte integrante do processo de aprendizagem.

O recurso a Piaget complementa essa visão ao valorizar o desenvolvimento cognitivo por meio da ação e da experimentação, favorecendo abordagens leitoras centradas na descoberta e na autonomia do sujeito. Já Vigotsky é evocado no documento para justificar a centralidade da linguagem no desenvolvimento do pensamento, o que sintoniza a proposta com a perspectiva de Kleiman (2008) ao tomar a leitura como prática social e situada, edificada nas interações entre sujeitos, textos e contextos.

Essa inclinação estende-se à Educação Infantil, onde o incentivo à escuta, à oralidade e ao contato inicial com a escrita revela um compromisso com o letramento alinhado à BNCC, que estabelece a linguagem como campo de experiência desde os primeiros anos.

O tensionamento entre a norma formal e as lacunas práticas da instituição projeta-se também nos espaços de avaliação e inclusão. No Conselho de Classe, concebido para refletir sobre o progresso discente, a ausência de critérios explícitos para a leitura é atenuada pelo foco no acompanhamento contínuo e na escuta das dificuldades, abrindo margem para avaliações dialógicas e formativas nos moldes propostos por Soares (2004).

Em suma, embora a Escola Turmalina articule fundamentos sólidos, a falta de detalhamento sobre estratégias didáticas, projetos de leitura ou formas específicas de avaliação limita a visibilidade e a execução dessas ações. Esse cenário corrobora a hipótese desta pesquisa de que a leitura, apesar de reconhecida nos discursos e disposta em espaços simbólicos, carece de um lugar estruturado no currículo das periferias, demonstrando que as potencialidades locais dependem diretamente de mediação docente contínua e políticas públicas de fomento ao texto.

Esmeralda

No cenário da Escola Esmeralda, a equipe gestora também pontua que o PPP analisado representa o exemplar mais recente disponível, embora se encontre em fase de reformulação. Essa condição contextual é basilar para compreender eventuais divergências entre as diretrizes registradas e as ações efetivamente orientadas pelos documentos oficiais.

A análise do texto permite identificar a leitura como um componente valorizado e integrado a diferentes dimensões do trabalho pedagógico. Embora não esteja isolada em uma seção específica, sua presença atravessa diretrizes didáticas, processos avaliativos e a organização do espaço, revelando uma concepção que extrapola o domínio técnico e se vincula à formação crítica e à ampliação de repertórios culturais.

Essa intencionalidade institucional se materializa na previsão de uma sala de leitura, descrita como ambiente destinado a atividades de leitura orientada, interpretação textual e debates mediados pelos professores. A existência desse espaço físico sinaliza o esforço em construir uma ambiência que favoreça a fruição literária e o desenvolvimento de uma relação mais autônoma com o texto, ao encontro do que preconiza Petit (2008).

Todavia, o documento silencia sobre a natureza do acervo, a frequência de uso e a formação de mediadores, gerando uma lacuna documental relevante; afinal, como apontam Ramires e Fujita (2022), uma sala de leitura deve estar vinculada a uma política ativa de mediação para converter o contato com o texto em prática cultural emancipada. Da mesma forma, embora o PPP estipule o desenvolvimento do hábito leitor e da produção textual como metas institucionais, o que dialoga com a centralidade e a função social da linguagem defendidas pela BNCC, a falta de estratégias metodológicas claras corre o risco de tornar tais objetivos meramente declarativos e distanciados da rotina escolar.

Apesar dessas omissões operacionais, o texto detalha ações como rodas de leitura, produções autorais e projetos interdisciplinares, evidenciando que o ato de ler é compreendido como experiência de linguagem e não mera habilidade instrumental. Há um claro alinhamento com as formulações de Rojo (2004) e Kleiman (2008), que defendem a necessidade de situar a leitura em práticas culturais concretas e plurais, relacionadas à vida dos sujeitos e à realidade em que estão inseridos.

Essa mobilização transversal toma o letramento como ferramenta de fortalecimento da consciência crítica e cidadã, embora o documento careça de exemplificações sobre como ocorre o planejamento coletivo dessas ações na grade curricular. Essa dinâmica de potencialidades e desafios projeta-se, por fim, nos campos da avaliação e da consolidação institucional. O PPP assume o compromisso com a avaliação formativa e contínua, modelo que Soares (2004) aponta como fundamental no

campo da leitura por permitir o acompanhamento dos ritmos e processos de apropriação dos alunos, e não apenas de seus resultados finais.

Contudo, a ausência de critérios objetivos e de instrumentos específicos de observação limita a eficácia dessa proposta. Em suma, o PPP da Escola Esmeralda expressa uma concepção de leitura que dialoga com as macropolíticas nacionais, mas suas lacunas metodológicas são sintomáticas das barreiras estruturais enfrentadas pelas escolas periféricas. O documento reitera a hipótese central desta pesquisa de que o texto e os espaços de leitura, mesmo reconhecidos no discurso oficial, ainda carecem de políticas contínuas e de valorização do trabalho docente para se efetivarem como práticas cotidianas de formação crítica.

Rubi

No que tange à Escola Rubi, a nota contextual fornecida pela gestão indica que o documento analisado constitui a versão mais recente disponível, embora também se encontre em processo de revisão. Essa condição é norteadora para compreender possíveis descompassos entre o plano formal registrado e as demandas práticas orientadas pelas diretrizes oficiais.

Diferentemente das experiências anteriores, a leitura emerge de forma recorrente no PPP da instituição. Ainda que não esteja formalizada como um eixo estruturante isolado na matriz curricular, ela é evocada como instrumento de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e expressão cidadã, revelando uma concepção que dialoga estreitamente com os pressupostos interacionais da BNCC.

Essa orientação se manifesta quando o PPP define como meta institucional a formação de sujeitos críticos e de leitores e escritores autônomos, vinculando o ato de ler aos processos de letramento e inclusão. Tal perspectiva encontra eco nas formulações de Rojo (2004), que compreende a leitura como uma prática situada, atravessada por marcas genéricas, ideológicas e históricas, sendo indispensável para a participação efetiva do sujeito em sociedade.

Essa busca pelo desenvolvimento integral e pela cidadania ativa harmoniza-se com as macropolíticas nacionais, visto que a BNCC preconiza o trabalho com a

linguagem pautado em práticas sociais significativas e na criticidade. Nessa mesma linha de superação de desigualdades por meio do acesso a múltiplas linguagens e horizontes estéticos, o documento registra a existência de uma sala de leitura na infraestrutura da escola. Respalado pelos PCNs/DCNs e pela própria Base, esse ambiente possui o potencial de estimular o contato frequente e diversificado com os textos em contextos reais de uso (Brasil, 1998, 2018).

Contudo, a exemplo dos cenários anteriores, o texto documental silencia sobre o funcionamento pedagógico da sala de leitura, omitindo dados sobre o acervo, a frequência de uso e a mediação docente. Essa lacuna organizacional traz o risco de o espaço operar de forma marginal ao currículo letrado. Conforme advertem Amorim e Souto (2020), a ausência de uma sistematização institucionalizada compromete a formação de leitores críticos e emancipados, uma vez que a mediação contínua constitui a condição central para a coconstrução de sentidos, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades.

Apesar dessa fratura na regulamentação do espaço físico, a Escola Rubi diferencia-se ao explicitar projetos consolidados de incentivo à leitura coletiva. O documento destaca iniciativas como o “Clube do Livro”, que envolve a comunidade escolar e os familiares em debates participativos, estimulando o diálogo intergeracional; o projeto “Contadores de Histórias”, no qual os estudantes das etapas finais atuam como mediadores da leitura para os alunos mais novos, fortalecendo a empatia e a oralidade; e o “Café com Leitura”, proposta que articula a fruição textual com a socialização em um ambiente acolhedor e afetivo.

Essas ações alinham-se à concepção de Ramires e Fujita (2022) ao demonstrarem que experiências coletivas e sensíveis são capazes de estabelecer vínculos simbólicos duradouros com o mundo escrito, promovendo o protagonismo juvenil e a diversidade textual em consonância com as orientações da BNCC.

Por fim, embora tais projetos revelem criatividade e sensibilidade pedagógica, a inexistência de um plano de leitura formalizado, munido de metas, cronogramas e indicadores de avaliação, impõe limites à sua consolidação como política de escola. Para que a força transformadora dessas iniciativas não seja reduzida a ações episódicas, faz-se necessário avançar na definição dos critérios de curadoria das obras, nos mecanismos de escuta ativa dos estudantes e na formação continuada dos professores voltada à mediação discursiva.

Em suma, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Rubi expressa um compromisso real com a leitura enquanto prática social e cidadã, mas a carência de articulação orgânica entre os projetos e os espaços físicos reforça a necessidade de maior institucionalização para que seus efeitos formativos sejam duradouros e efetivamente democratizantes no cotidiano escolar.

Plano Municipal de Educação

A análise dos PPPs investigados, quando confrontada com o Plano Municipal de Educação de Petrópolis, revela que, embora o plano municipal não dedique um eixo exclusivo à leitura, incorporando-a difusamente em metas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, reconhece que a qualidade da educação e os índices de desempenho dependem do desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Essa macropolítica propõe a formação continuada de professores como estratégia estruturante, o que se alinha à demanda por preparo docente identificada nos PPPs das escolas Turmalina, Esmeralda e Rubi. Contudo, há uma clara fratura de implementação, tanto a secretaria de educação quanto os documentos internos das escolas validam a relevância desse preparo no discurso, mas ambos revelam fragilidades na articulação de ações metodológicas efetivas no chão da escola.

Por outro lado, as diretrizes do município que preconizam o respeito à diversidade cultural encontram eco direto nas ações autônomas desenvolvidas pelas unidades escolares da periferia. Essa valorização dos repertórios dos estudantes materializa-se nas salas de leitura da Escola Esmeralda e, de forma mais robusta, nos projetos "Clube do Livro", "Café com Leitura" e "Contadores de Histórias" da Escola Rubi. Embora essas iniciativas representem um esforço comunitário concreto para conferir densidade prática às intenções de equidade do município, elas ocorrem de forma isolada e sem o acompanhamento sistemático do poder público.

Em suma, a abordagem assistemática do plano municipal ajuda a explicar as lacunas operacionais observadas nos PPPs locais, reiterando a hipótese de que a leitura, apesar de reconhecida, ainda carece de políticas integradas que articulem de fato o desenho curricular, a formação de mediadores e o aporte de recursos no cotidiano escolar.

Análise dos indicadores de desempenho escolar (2015–2023)

A compreensão das dinâmicas curriculares locais e das formulações pedagógicas contidas nos Projetos Político-Pedagógicos ganha materialidade empírica ao se confrontarem os achados qualitativos com os dados estatísticos oficiais obtidos via plataforma de dados QEdU, compreendendo o recorte temporal de 2015 a 2023. Essa delimitação coincide estrategicamente com a vigência do Plano Municipal de Educação de Petrópolis, permitindo captar o impacto de longo prazo das macropolíticas e as fraturas de aprendizagem acentuadas pelo período pandêmico.

O cruzamento minucioso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das taxas de fluxo de aprovação e dos indicadores de aprendizado revela três cenários distintos que validam a tese de que a institucionalização e a mediação ativa das práticas leitoras atuam como divisores de águas no sucesso escolar.

O primeiro cenário desenha-se na Escola Turmalina, cuja trajetória quantitativa expõe um declínio linear que corrobora a fragilidade de suas ações práticas. Embora a instituição tenha registrado um IDEB de 6,4 em 2017, passou por um retrocesso contínuo nas avaliações seguintes, atingindo a marca de 5,6 em 2023. Esse enfraquecimento reflete-se de modo contundente no indicador específico de aprendizado, que despencou de 6,99 em 2017 para 5,78 em 2023. Curiosamente, o fluxo de aprovação da unidade manteve-se estável e elevado, flutuando entre 0,91 em 2015 e 0,96 em 2023.

Esses dados revelam uma grave contradição pedagógica na qual os estudantes continuam progredindo regularmente de ano, mas a profundidade das competências cognitivas e leitoras está em declínio. Sob a lente teórica, esse descompasso prova que a mera presença simbólica de um “cantinho da leitura” no espaço escolar, quando destituída de estratégias metodológicas, projetos sistemáticos ou mediações explícitas, é insuficiente para sustentar o letramento efetivo.

Em oposição a esse declínio, a Escola Esmeralda projeta a curva de crescimento mais consistente e vigorosa do espectro investigado. Seu IDEB saltou de 5,4 em 2015 para 6,7 em 2023, consolidando-a como a unidade de melhor desempenho recente no território. Esse avanço foi diretamente impulsionado pelo incremento expressivo no indicador de aprendizado, que escalou de 5,91 no início do período para 7,26 em 2023, sendo o maior índice registrado entre as três escolas. No fluxo de aprovação, a escola

enfrentou uma oscilação severa em 2019, caindo para 0,85, mas recuperou-se significativamente para 0,92 em 2023.

Essa variação de fluxo, interpretada à luz de sua dinâmica documental, reflete os impactos das reestruturações e interrupções nas rotinas escolares. Contudo, a robusta retomada e a liderança nos índices de aprendizado sugerem o impacto positivo do uso planejado de sua sala de leitura como espaço ativo de mediação e debate, provando que o investimento na ambientação e no engajamento pedagógico dialógico atua como fator de proteção às proficiências dos estudantes.

Por fim, a Escola Rubi exibe uma trajetória de resiliência e estabilidade com variações discretas, onde as ações comunitárias e afetivas de fomento à cultura letrada funcionaram como forças de reversão de tendências negativas. A instituição iniciou o período com um IDEB de 6,0 em 2015, sofreu um recuo para 5,4 em 2019, reflexo que se repetiu no aprendizado, que caiu de 6,78 em 2017 para 5,96 em 2019, mas retomou vigorosamente a rota de crescimento em 2023, alcançando 6,2 de IDEB e 6,32 no indicador de aprendizado. O fluxo de aprovação permaneceu robusto e seguro durante todo o recorte, evoluindo de 0,91 em 2015 para a expressiva marca de 0,98 em 2023.

Esse estiramento positivo e a rápida recuperação pós-pandemia coincidem temporalmente com o amadurecimento de suas práticas coletivas estruturadas, tais como o “Clube do Livro”, o “Café com Leitura” e os “Contadores de Histórias”. O envolvimento dos alunos mais velhos na mediação para os anos iniciais e a inserção das famílias geraram o vínculo simbólico e o engajamento necessários para garantir a permanência escolar com qualidade real, provando empiricamente que a transformação do espaço físico em território vivo de letramento protege e eleva os indicadores educacionais da periferia.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo central analisar como a leitura é concebida e orientada no currículo da rede pública municipal de Petrópolis-RJ, a partir do exame articulado de documentos oficiais nacionais e locais. Partindo de uma perspectiva que compreende o currículo como construção política, histórica e cultural, investigou-se de

que maneira os parâmetros, as diretrizes nacionais, a BNCC, o PME e os PPPs das escolas operam sentidos sobre a leitura e produzem efeitos concretos nos resultados escolares.

Ao longo da abordagem, constatou-se que a leitura, embora amplamente referida nas normativas como direito e ferramenta de emancipação, enfrenta sérios obstáculos para se concretizar como prática efetiva e sistemática no chão da escola. Enquanto os documentos nacionais sustentam um discurso coerente sobre a centralidade da linguagem na inserção crítica do sujeito, esse alinhamento perde força ao ser transposto para as instâncias locais.

A análise do PME de Petrópolis revelou que a leitura não é tratada como eixo estruturador da política pública, surgindo de forma difusa e atrelada a metas gerais de desempenho em avaliações externas ou à formação docente, sem garantias de condições materiais e políticas de acervo. Essa lacuna institucional materializa-se na ausência de bibliotecas regulares na rede, substituídas pelo conceito de "salas de leitura" muitas vezes desestruturadas.

No nível micropolítico, contudo, os PPPs das escolas Turmalina, Esmeralda e Rubi revelam que as comunidades escolares reconhecem o valor dela por meio de projetos como o "Clube do Livro", os "Contadores de Histórias" e o "Café com Leitura". O cruzamento com os indicadores educacionais (2015–2023) trouxe evidências empíricas fundamentais: as escolas que sustentam ações leitoras mais consistentes apresentam curvas superiores de aprendizado e IDEB, ao passo que a estabilidade dos fluxos de aprovação em cenários de queda de proficiência serve de alerta para que não se confunda a mera permanência estudantil com qualidade formativa.

Diante dos objetivos propostos, é possível afirmar que o percurso investigativo cumpriu o seu papel ao mapear, interpretar e problematizar as diferentes escalas da política curricular municipal. A articulação entre a análise documental, a leitura crítica dos dados quantitativos e a experiência do pesquisador como sujeito situado na rede pública conferiu ao trabalho densidade metodológica e epistêmica, demonstrando que a investigação científica deve interpelar as omissões governamentais e valorizar as potências periféricas existentes.

Evidencia-se, assim, a urgência de políticas de leitura que superem a cobrança tecnicista por resultados e assumam o compromisso com a formação de leitores em sua

complexidade, exigindo investimentos em formação de mediadores, curadoria de acervos e qualificação dos espaços pedagógicos.

Em última análise, este estudo reafirma que o currículo é um território em disputa e que a leitura, tomada como prática social sensível e crítica, converte-se em gesto de liberdade e possibilidade de uma existência mais ampla. É na escola, com todas as suas contradições e desafios, que essa aposta político-afetiva ganha corpo, certa de que ler é, fundamentalmente, um modo de habitar o tempo, interpelando o passado e esboçando futuros. Afinal, como bem sintetizou Italo Calvino (1979), “ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ainda ninguém sabe o que será”.

Referências bibliográficas

AMBROZIO, J. C. G. A urbanização de Petrópolis no contexto do Império Brasileiro: relações entre arquitetura, urbanismo e política. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-12102009-153250/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

AMORIM, M. A. de; SOUTO, V. A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, out./dez. 2020.

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BECHARA, E. Minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, É. Problemas de linguística geral. 6. ed. Campinas: Pontes, 2020.

BERNSTEIN, R. J. John Dewey, Nova York: Washington Square Press, 1966.

BERTIN, D.; ANGELO, C. M. P. A Leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BLANCHOT, M. A parte do fogo. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. (Org.). Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicologia Reflexão e Crítica, v.12, n.2, 1999.

BOTO, C. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução. São Paulo: Unesp, 1996.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional comum curricular: Educação é a base. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar – CILEME. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Cultura. Plano Nacional do Livro e Leitura — PNLL. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/livro-leitura-literatura-e-bibliotecas/pnll>. Acesso em: 03 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Divulgados os resultados do Pisa 2022. Brasília, 05 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 25/07/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGNETI, S. de S. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CALVINO, I. Se um viajante numa noite de inverno. São Paulo: Companhia das letras, 1979.

CBPE – CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1956.

CENPEC. Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores. São Paulo: CENPEC, 2022. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/retratos-da-leitura-no-brasil>>. Acesso em: 03 jun. 2025.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, 1990.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

DAUSTER, T. Nasce um leitor. Rio de Janeiro: PROLER, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FONSECA, A. M.; PRESTES, G. L. A.; VALE, A. L. S. do. Brasil, 1930–1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 25, p. 125–140, 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 965-987, out. 2006.

GARCIA, P. B. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura. In: DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Lucelana (Orgs.). Por que ler? (Perspectivas culturais do ensino da leitura), FAPERJ/Lamparina Editora, 2010.

_____.; DAUSTER, T. (Orgs.). Teia de autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____.; DELGADO, M. V. Paiol de histórias: formação de crianças leitoras em meio popular. Revista ENSINE, v. 01, p. 99-114, 2023.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido, in CHARTIER, Roger (org.), Práticas da leitura, Estação Liberdade, SP, 1996.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

INEP. Documentos de planejamento curricular e manuais técnicos do PABAE. Brasília, 1963.

INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. 1, n. 3, jul./set. 1944.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades@: Petrópolis – RJ. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/petropolis/panorama>. Acesso em: 12 abr. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2024/11/19/53-dos-brasileiros-nao-leem-livros-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura-2024/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

KLEIMAN, Â. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje. 3. ed. Buenos Aires: Edicial, 1997. Disponível em: https://materialesdigitalesedu.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/kerbrat-orecchioni.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 04 mai. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 26. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MAGALHÃES, J. Educação jesuítica e saberes linguísticos. Lisboa: EDUCA, 2004.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MOREIRA, A; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, A; CANDAU, V. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

MOREIRA, J. R. Educação e desenvolvimento no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), 1960.

MOREIRA, J. R. Introdução ao estudo da escola primária. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, INEP, 1955.

NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: Ática, 2001.

OCDE. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022 – Resultados do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 03 jun. 2025.

OECD. The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic. Paris: OECD Publishing, 2021.

OLIVEIRA, E. G.; DI GIORGI, C. A. G.; SHIMAZAKI, E. M. Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do ensino médio numa perspectiva historicodialética. Revista Ponto de Vista, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024.

OLIVEIRA, R. P.; DUARTE, N. A ideologia das competências e a crise da educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/>> Acesso em: 10 set. 2023.

PETIT, M. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Editora 34, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS. Diário Oficial do Município de Petrópolis, Rio de Janeiro, edição nº 3787. Petrópolis: Prefeitura Municipal de Petrópolis, [data da edição se disponível]. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-cidadao/diario-oficial?task=download.send&id=3787&catid=183&m=0>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS. Projeto Alegria de Ler distribui kits de leitura nas escolas municipais. Notícias, 2022. Disponível em: <https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/20655-projeto-alegria-de-ler-distribui-kits-de-leitura-nas-escolas-municipais>. Acesso em: 13 abr. 2025.

QEDU. IDEB das escolas do município de Petrópolis – ciclo Anos Iniciais da Educação Infantil, rede pública municipal. Disponível em: https://qedu.org.br/municipio/3303906-petropolis/ideb/escolas?ciclo_id=AI&dependencia_id=3&ano=2023&order=nome&by=asc. Acesso em: 01 jun. 2025.

RAMIRES, A. Q.; FUJITA, M. S. L. A leitura no ensino fundamental na perspectiva da BNCC e a relação com a biblioteca escolar. Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 64–83, 2022.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2004.

ROTHMANN, L.; PASSOS, E. J. B. Leitura: Realidade e perspectivas a partir de uma ótica discente. UFAM, 2019. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/9965f4e9-622b-4b05-9bc7-a37cb4f36336/TCC-Letras-2019-Arquivo.010.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1983.

_____. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. A educação no Brasil em tempos de pandemia: concepções e práticas. Brasília: UNESCO, 2021.

UNESCO. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO, 2020.

VARGAS, S. Leitura: uma aprendizagem de prazer. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

VIDAL, D. G. História da educação no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ZILBERMAN, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10ª ed. Porto Alegre, RS: Mercado aberto, 1991.