


AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEITURA: UM PANORAMA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-192>

Data de submissão: 12/04/2025

Data de publicação: 12/05/2025

Rosana Sousa Pereira

Doutoranda em Linguística e Literatura (UFNT)
UFNT

E-mail: rosana.pereira@uemasul.edu.br

ORCID: 0009-0007-3302-2555

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5429323252515983>

Elizabete Rocha de Souza Lima

Doutora em Linguística Aplicada (UEMASUL/GEPLALA)

E-mail: elizabetelima@uemasul.edu.br

ORCID: 0000000169234874

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3690603510773860>

Ana Lourdes Sousa Pereira

Mestre em Linguística e Literatura (UFNT)

Universidade de Massachusetts Dartmouth

ORCID: 0000-0002-6635-9302

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9479490472877115>

RESUMO

Este artigo analisa, a partir de abordagem qualitativa e documental, as concepções de leitura expressas nas principais políticas públicas educacionais brasileiras, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — em suas versões de 1961, 1971 e 1996 — e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a atual diretriz educacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é compreender como a leitura é concebida e orientada nas legislações e diretrizes curriculares, bem como identificar suas implicações para o trabalho docente e para o currículo da escola pública. Os resultados evidenciam que, embora a leitura figure de forma recorrente nos documentos oficiais, sua abordagem oscila entre visões instrumentais e formativas, nem sempre sendo tratada como prática cultural e política. Além disso, observa-se uma tendência à descontextualização das realidades escolares e das vozes dos sujeitos envolvidos, o que limita a efetividade das orientações normativas. Conclui-se que é necessário ressignificar o lugar da leitura nas políticas públicas, compreendendo-a como direito cultural e prática emancipatória, capaz de favorecer a formação crítica e a participação democrática dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura. Políticas Públicas. BNCC. PCNs. LDB.

1 INTRODUÇÃO

A leitura ocupa papel central nos discursos que orientam as políticas educacionais no Brasil, sendo frequentemente associada à formação cidadã, ao domínio da linguagem e à inserção sociocultural dos sujeitos. No entanto, a forma como essas diretrizes se materializa nas práticas escolares revela uma série de tensionamentos históricos, ideológicos e pedagógicos. Este artigo¹ analisa, sob perspectiva documental e crítica, como as legislações educacionais e os principais referenciais curriculares brasileiros – notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em suas três versões (1961, 1971 e 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – incorporam e definem a leitura como objeto pedagógico. O objetivo é compreender de que maneira a leitura é concebida pelas políticas públicas ao longo do tempo e como essas concepções repercutem nas práticas docentes e no currículo da escola pública brasileira.

A leitura, enquanto prática discursiva e socialmente situada, é compreendida por diferentes correntes teóricas e políticas educacionais como elemento estruturante da formação integral dos sujeitos. Entretanto, sua abordagem nas políticas públicas de educação revela ambiguidades que oscilam entre perspectivas emancipatórias e enfoques tecnicistas. Em determinados contextos históricos, a leitura é apresentada como ferramenta de acesso à cidadania crítica, à autonomia intelectual e à compreensão de mundo. Em outros momentos, sua função se restringe ao desenvolvimento de habilidades operacionais de decodificação e interpretação textual, orientadas sobretudo por finalidades avaliativas e exigências do mercado de trabalho. Essa alternância evidencia disputas em torno do papel da escola pública e da função social do conhecimento, com implicações diretas sobre a formação docente e a organização curricular.

Metodologicamente, a investigação baseia-se em análise qualitativa, com enfoque documental e interpretativo, priorizando a leitura crítica dos textos normativos. Ao adotar esse recorte, parte-se do pressuposto de que os documentos oficiais não apenas refletem concepções de ensino e aprendizagem, mas também produzem sentidos e orientam práticas escolares. Assim, as legislações e diretrizes curriculares são analisadas como dispositivos que, ao mesmo tempo em que institucionalizam a leitura como conteúdo obrigatório, delimitam suas possibilidades de abordagem, mediação e avaliação no cotidiano escolar. Com isso, pretende-se identificar os elementos que favorecem ou limitam a constituição da leitura como prática social significativa, articulada à realidade dos estudantes e aos desafios da educação pública no país.

¹ O presente artigo é parte da dissertação *Leituras escolares e modos de subjetivação: uma problematização em Imperatriz/MA* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS) em 2019

Este texto não tem a pretensão de analisar intensa e meticulosamente todos os documentos citados e tampouco esgotá-los em profundidade. O que se propõe é compreender como tais documentos se constituem como marcos orientadores das práticas escolares relacionadas à leitura e de que forma essas práticas vêm sendo moldadas por determinantes históricos, sociais e políticos. Ao considerar que a leitura sofre diversos atravessamentos ao longo do tempo, torna-se fundamental problematizar os sentidos que lhe são atribuídos pelas políticas públicas e refletir sobre os caminhos possíveis para sua ressignificação como direito cultural e condição para a participação cidadã plena.

2 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, que buscou analisar as políticas públicas de leitura no Brasil, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, e suas implicações no contexto local do município de Imperatriz, Maranhão.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental de legislações e documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em suas diferentes versões (1961, 1971 e 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Municipal de Educação de Imperatriz (2014-2023).

Para complementar a análise documental e obter informações mais específicas sobre as políticas de leitura em Imperatriz, foi protocolado um ofício na Secretaria Municipal de Educação. A resposta a este ofício também integrou o corpus documental da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar e interpretar as concepções de leitura presentes nos documentos analisados, bem como os objetivos e prioridades estabelecidos para o ensino da leitura. A análise também buscou relacionar as políticas nacionais com a realidade local de Imperatriz, considerando as especificidades do município.

Dessa forma, a pesquisa procurou traçar um panorama das políticas públicas de leitura, desde a legislação nacional até sua implementação no contexto municipal, visando contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades para a promoção da leitura nas escolas públicas.¹

3 RESULTADOS

3.1 BREVE HISTÓRICO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

A lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional se mostra em três momentos distintos: em 1961, quando, pela primeira vez, apareceu na legislação brasileira; em 1971, com muitas reformas que mudariam o ensino de maneira geral e em 1996, que continua em vigência até hoje. A

versão atual atende a alguns princípios, que foram conquistados e que representam alguns avanços para a educação em geral.

Em sua primeira versão, no que diz respeito à educação básica, a lei trouxe o ensino primário, com início aos 7 anos e com quatro séries, e o ensino médio, com dois ciclos: o ginásial e o colegial. Neste último, havia a distribuição das disciplinas entre as obrigatórias e as facultativas. Dentre as obrigatórias, é estabelecido, em seu artigo 40, que compete ao Conselho Federal de Educação e aos conselhos estaduais organizar a distribuição das mesmas, dando ênfase especial ao ensino da Língua Portuguesa.

Já na segunda versão, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases trouxe, logo no primeiro artigo, os objetivos a serem alcançados por toda a educação básica: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (sic), qualificação para o trabalho e preparo para o exercício constante de cidadania” (Brasil, 1971). Mais uma vez, percebe-se a preocupação com a língua materna como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira (art.4º,§2º), algo que conduzia os currículos para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Outro aspecto que merece destaque, ainda na versão da década de 1970, é a mudança de termos. A disciplina, até então denominada Português, passou a se chamar Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, sendo pensada a partir das referências da teoria da comunicação. Isso é um efeito da escolha política para leitura e escrita, uma via instrumental que parecesse útil. A linguagem e desenvolvimento de leitura e escrita teriam que acompanhar o que estava estabelecido pela lei, como por exemplo a formação de currículo, de acordo com o art. 5º,§1º, ‘a’ : “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino do 2º grau”. (BRASIL, 1971). De forma que a prática de leitura e escrita vão sendo deslocadas de textos literários, por exemplo, para textos de comunicação do cotidiano, como cartas, bulas de remédio, documentos oficiais, entre outros. Percebe-se, pois, uma redução da leitura e da escrita a sua função meramente comunicativa.

Em sua última versão, promulgada em plena democratização do Estado, a LDB de 1996 trouxe algumas diferenças, ao definir o ensino fundamental. Ainda traz a ideia da formação cidadã, porém acrescenta como isso deve se desenvolver e define os objetivos que pretende alcançar. No que se refere à leitura, aparece, logo no início do texto, no art. 32, em seu inciso primeiro: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL,1996). O que é perceptível é que a leitura aparece, juntamente com os preceitos básicos dos cálculos, como uma das metas a serem alcançadas pelo sistema educacional.

A partir de então, a versão da LDB ganha uma força formativa mais ampla, visando não mais somente à preparação para o mercado de trabalho. Preocupa-se com a possibilidade de ingresso do estudante no mundo da leitura e da escrita como meio de dar condições para compreender o seu passado, fazendo suas próprias interpretações e permitindo que aprenda cada vez mais.

Ao comparar brevemente as três versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, percebo, de maneira evidente, a preocupação com a língua desde sua primeira versão. O que não significa que existe um objetivo especificamente com a leitura, tendo em vista que o termo 'leitura' só aparece na última versão da lei federal, de maneira ainda bem tímida. A lei estabelece a preferência de organizar o ensino, o currículo e as modalidades, priorizando o mundo do trabalho e as práticas sociais.

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PCNs

Como resposta a essa falta de orientação clara, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem para estabelecer sugestões às referências curriculares para escolas e professores. Esse documento, criado em 1997², é resultado de discussões entre educadores que, com base na situação da educação brasileira da época, elaboraram e fixaram objetivos e formas de alcançar tais parâmetros. O documento estabeleceu rumos para auxiliar as escolas do país inteiro na elaboração de seus currículos e projetos pedagógicos, bem como a prática dos professores e desenvolvimento de suas aulas. Os conhecidos PCN's são, em resumo, um referencial para as discussões curriculares de cada área, mas se constituindo como parâmetros, sem força de lei.

A área de Língua Portuguesa, em seus anos finais, 5ª a 8ª séries (agora 6º a 9º anos), possui como ponto de partida uma série de críticas que foram feitas ao ensino da língua materna como, por exemplo, a desconsideração da realidade dos alunos, o uso do texto como pretexto para ensinar outros pontos, a valorização exagerada das regras gramaticais. Importante questionar aqui a partir de que isso foi construído ou como se chegou a esse tipo de conclusão. Como resposta a essas críticas feitas, uma das propostas dos PCN's é trabalhar com textos cotidianos, no sentido de fazer parte da realidade dos alunos, e não com textos elaborados especificamente para ensino da escrita padrão da língua. Mais uma vez, posso lembrar aqui a pergunta de Nietzsche, que perfeitamente poderia ser feita às propostas dos PCN's: realidade para quem? De qual cotidiano se está falando? Como essa realidade é considerada? Quem observa essa realidade? A partir de que essas constatações foram feitas? Essa realidade é vista a partir de que perspectiva? Ela é dada de maneira transcendente, como algo misteriosamente pronto, e apenas coletada pelo olhar e pela leitura?

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998, p. 20),

² Os PCN's foram criados em 1996, mas somente entraram em vigor em 1997.

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Todavia, é inegável que os PCN's ampliam a discussão da leitura na escola. Com base nisso, o documento propõe que o ensino dessa língua seja composto por aluno, objeto de conhecimento e professor. Define o objeto de conhecimento como “conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 1998, p.22). Em consonância com isso, ao tratar da seleção dos textos, os Parâmetros abordam a respeito dos usos públicos da linguagem. Conceituam esses usos como aqueles que interlocutores, que não utilizam as mesmas referências e, em geral, estão distantes, exigem, na língua escrita, no domínio das convenções para a compreensão do que for dito e, conseqüentemente, uma comunicação bem-sucedida.

Os PCN's figuram na educação nacional como sugestões, orientações e oferecimento de apoio/ajuda para as escolas e professores definirem seus currículos e estabelecerem suas próprias políticas pedagógicas e são ainda amplamente utilizados por muitos professores. Porém, existem regras que estabelecem normas que precisam ser cumpridas em todo o território nacional. Isso se deve ao fato de que a LDB, de 1996, em seu artigo 9º, fixa a competência da União para estabelecer competências e diretrizes, em colaboração com Distrito Federal, Estados e Municípios, que garantam os conteúdos mínimos dos currículos. Os currículos e conteúdos mínimos a que se refere a lei foram estabelecidos por meio das diretrizes, que foram produzidas em colaboração dos entes federativos. De acordo com o Parecer CEB 04/98 (Brasil, 1998, p.4),

As diretrizes curriculares nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Foram essas diretrizes que estabeleceram o ensino fundamental de 9 anos, abrangendo os alunos de 6 a 14 anos, além de preverem a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, na Educação Infantil. Nas diretrizes curriculares é que a leitura e a escrita se vinculam, principalmente, ao papel social que desenvolvem. Trazem a habilidade da leitura e da escrita como técnicas a serem desenvolvidas, resultando em um discurso da

alfabetização³ precisa servir a algo, seja ao cotidiano e/ou ao mercado de trabalho. Como principais objetivos, no que tange ao conteúdo, trazem a leitura, a escrita e o cálculo. Porém, o que interessa aqui é: de que leitura as DCN's tratam? De qual leitura se está falando?

Dentro da visão de desenvolvimento de habilidades e competências, encontradas nos PCN's e repetidas vezes nas Diretrizes, está a questão de que o aluno precisa adaptar-se ao mercado de trabalho. Os alunos precisam sair do ambiente escolar com múltipla formação, para que possam ser úteis em qualquer lugar, ou exerçam função, desde que se encaixem nas exigências do mercado.

Com a presença do alto volume de avaliações, há uma considerável mudança nos currículos, que vêm sendo atravessados com o intuito de alcançar cada vez mais números melhores e índices mais altos. Para alcançar as metas, mudam-se as práticas, com o fim de atingir os resultados satisfatórios. Fica perceptível, também, maior influência sobre o trabalho do professor, com os treinamentos e cursos de formação com foco nas avaliações de larga escala. Além disso, muitos manuais são produzidos no mesmo padrão das avaliações, para que sejam reproduzidos nas salas de aula, sem falar das premiações para escolas e professores que demonstram os resultados numéricos desejados pelo Estado.

Também como resposta a tantas influências neoliberais no governo brasileiro, especificamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, intensificam-se tais avaliações em larga escala e todo seu aparato diante dos resultados. Em todos os âmbitos da educação, está presente algum tipo de avaliação, como, por exemplo, por meio do Saeb, calcula-se o Ideb das escolas participantes, o qual combina índices de evasão, reprovação e os dados da Provinha Brasil e da Prova Brasil. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), no Ensino Médio e o Enade, no ensino superior. Esses indicadores nacionais de qualidade também servem como parâmetros aos medidores internacionais, no que concerne a futuros investimentos ou decisões que envolvam o país e a área educacional. Por isso, podem ser vistos como efeito desses atravessamentos estrangeiros e, principalmente, como será utilizado o dinheiro que chegar em terras brasileiras.

Conforme anteriormente destacado, um desses indicadores é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi desenvolvido para medir a qualidade do ensino e estabelecer metas para o futuro, de acordo com esses resultados obtidos. Tal índice figura hoje como o condutor das políticas públicas para a educação básica. De acordo com o Ministério da Educação (Mec, 2017, sp),

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes:

³ Importante pontuar a discussão a respeito deste tema, sobretudo pelo fato do governo federal chefiado por Jair Messias Bolsonaro trouxe novamente à tona o método fônico da alfabetização, o que há muito já havia sido superado por estudiosos do assunto como Emília Ferreira, Ana Teberoski e Magda Soares, entre outros.

a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Um dos exames aplicados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), como já citado acima, é a Prova Brasil. Trata-se de uma avaliação aplicada com alunos de 5º e 9º anos, com itens que enfoquem a leitura, em Língua Portuguesa, e a resolução de problemas, em Matemática.

Segundo a matriz da Prova Brasil, o que deve ser medido na prova a respeito da leitura tem por base os PCN's, que afirmam priorizar a função social da língua. Destaca as habilidades que os alunos devem possuir para viver em sociedade, sobretudo, que saibam agir nas mais variadas situações sociocomunicativas. Esse teste verifica se o aluno consegue compreender um texto e contribuir, de maneira significativa, em um diálogo, e se ele é capaz de produzir textos corriqueiros que fazem parte do seu cotidiano (Mec, 2002). Ou seja, a questão em discussão não é a leitura como formação, mas a leitura como competência e habilidade, com foco na comunicação.

4 DISCUSSÃO

4.1 LIMITES E DESAFIOS DA BNCC

Recentemente é que surge a Base Nacional Comum Curricular, documento recentemente homologado pelo Ministério da Educação (já anteriormente previsto pelas DCN's), mas que, por sua relevância, merece destaque nesse momento. Esse documento teve sua elaboração iniciada em 2015, foi disponibilizado na internet para recebimento de sugestões e críticas, passou por uma reformulação em 2016 e foi homologado em dezembro de 2017. A proposta é estabelecer aprendizagens essenciais, conteúdos mínimos que todos os alunos brasileiros desenvolvam, independentemente da região em que se encontrem. Além disso, a BNCC possui a parte diversificada, que afirma que o currículo deve ser adaptado pela exigência das características regionais e locais de cada sociedade e sua cultura. Foi para colaborar com a formação humana e integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, que esse documento foi criado, com base na Constituição Federal e a perfeita harmonia que deve existir entre as esferas de governo. Ao menos é esse o discurso vigente.

A BNCC aborda questões da Língua Portuguesa que merecem destaque. Como, por exemplo, a afirmação de que o Ensino Fundamental de nove anos não se reduz à alfabetização, acrescentando que os demais conteúdos dão aos alunos um maior conhecimento de mundo, ajudam-nos a exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, no eixo leitura da Base Nacional Comum Curricular, encontra-se a definição de que “as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade

e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos” (Brasil, 2017, p. 115). Com base nisso, ela institui algumas estratégias de leitura, estabelecendo compreensão de textos da atualidade e diversas modalidades, com o intuito de melhorar o léxico e seus recursos de expressão. Nesse aspecto, percebe-se que a leitura segue reduzida à comunicação e não é vista como uma estratégia de pensamento, sendo operada em seu viés meramente cognitivista.

Entre as habilidades previstas a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental pela BNCC, estão: identificar características em um texto; inferir os efeitos de sentido; analisar referências; localizar informações em um texto, sejam elas explícitas ou implícitas; relacionar tópicos entre textos, interpretar e distinguir tópicos do texto (Brasil, 2017). Vê-se que, em todos esses pontos, existem questões importantes de que a escola precisa dar conta. Não nego a importância do ensino dessas questões. O que problematizo são os efeitos de redução da leitura à sua função meramente comunicativa que localiza, conecta e expressa informações.

Com base em todos esses aspectos, é necessário observar que tudo isso, de alguma maneira, atravessa a leitura nas escolas. A significação dela, a escolha dos textos, o modo como os sujeitos a encaram e quais relações construídas por meio da leitura podem ser observados com esses documentos orientadores.

Diante do exposto, essas políticas que atravessam a leitura e a escrita na escola são de competência de todos os entes federativos, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal. Por isso, cabe aqui abordar o que atravessa, especificamente, o local onde se deu o objeto de estudo, a cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão.

Imperatriz é o segundo maior município do Maranhão e, de acordo com o site do IBGE, possui, estimativamente, 253.873 habitantes. Por se situar em uma região de entroncamento, a cidade destaca-se como um polo, pois está a 600 km de 4 capitais do país: Belém/PA, Teresina/PI, Palmas/TO e São Luís/MA, e abriga muitas pessoas que vêm de cidades menores em busca de melhorias. Tem o comércio como sua principal atividade, mas a indústria tem crescido bastante nos últimos anos com a chegada de grandes empresas do setor de fabricação de papel e celulose, bem como do ramo de laticínios.

É considerada ainda como um eixo universitário, contando com 2 universidades públicas, 01 instituto federal e 5 faculdades privadas, que possuem cursos de graduação, pós-graduação, 4 recém-inaugurados cursos de mestrado e 01 de doutorado. Esse fato faz com que a população flutuante de Imperatriz seja bem maior, e por isso ela pode ser vista como uma cidade de ‘estrangeiros’, pois há a presença de muitas pessoas oriundas de outros lugares para estudar e trabalhar no local. A mistura de costumes e cultura é preponderante, marcada e banhada pelo rio Tocantins.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2014-2023), existem menos matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental e é necessário algum tipo de intervenção por parte do Estado nesse sentido. Porém, o documento não especifica qual é a ação interventiva e nem quando essa será realizada. Lendo este documento do município, percebo a preocupação premente com os índices do Ideb demonstrados, inclusive alguns comentários a respeito da projeção, constatando que a cidade está abaixo do previsto.

A cidade possui 155 escolas na rede municipal, sendo trinta na zona rural e cento e vinte e cinco na zona urbana. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, são cerca de mil alunos na Educação Infantil e quarenta e três mil no Ensino Fundamental. Ao buscar as políticas públicas adotadas especificamente para os anos finais, no que concerne à leitura e à escrita, o poder público municipal silencia. Não há nenhuma previsão entre as metas do plano municipal, que é decenal. Portanto, até segunda ordem, as prioridades seguem sendo alcançar a projeção do IDEB e investir na alfabetização até o terceiro ano.

Com o objetivo de obter mais informações a respeito de políticas imperatrizenses de leitura, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista o documento disponível ser impreciso e bem resumido, protocolei um ofício na Secretaria Municipal de Educação. Mesmo se tratando de dados públicos, tive algumas dificuldades em obtê-los. A resposta ao ofício informa que, apesar de a atual gestão acreditar nos projetos pedagógicos e na construção de uma política municipal e de incentivo à leitura, não dispõe de nenhuma política municipal específica de leitura. Informou, ainda, que desenvolve vários programas do governo federal e estadual e está aberta a propostas que possam influenciar positivamente o município.

A ausência de políticas específicas, como se percebe, na cidade de Imperatriz, não é algo isolado e em nada difere dos investimentos na cultura e educação em geral, no Brasil. Não se trata aqui de uma denúncia, mas de levantar um sintoma que, para mim, é necessário ser destacado.

5 CONCLUSÃO

As análises empreendidas ao longo deste artigo demonstram que, embora a leitura figure como um dos pilares declarados das políticas educacionais brasileiras, sua concretização nas práticas pedagógicas está longe de ser plena, contínua e coerente. A trajetória normativa da LDB, desde sua promulgação inicial até a versão atual de 1996, revela avanços importantes no reconhecimento da leitura como componente essencial da formação cidadã, mas também denuncia recorrentes reducionismos, especialmente quando associada a finalidades utilitaristas ou meramente funcionais. A

leitura, nesse cenário, muitas vezes aparece como instrumento de adaptação social, esvaziada de seu potencial crítico e emancipador.

A introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, representa uma tentativa de superar tais lacunas, ao propor um ensino mais contextualizado e dialógico da língua materna. No entanto, ao buscar incorporar “realidades cotidianas”, os PCNs também recaem em contradições, sobretudo ao negligenciar as múltiplas vozes e condições concretas dos sujeitos escolares, limitando-se, em certos trechos, a uma concepção homogênea e normatizada de “realidade”.

Essa ambivalência entre intenção e efetividade impõe desafios significativos à escola pública, que precisa, muitas vezes, lidar com orientações legais genéricas ou ambíguas, sem o respaldo estrutural necessário para uma prática leitora consistente, crítica e plural. Nesse contexto, cabe refletir sobre a necessidade de políticas públicas que tratem a leitura não apenas como habilidade técnica ou exigência curricular, mas como prática cultural, simbólica e política, intrinsecamente ligada à constituição de sujeitos autônomos e à construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Conclui-se, portanto, que é imprescindível tensionar os discursos normativos e reavaliar as práticas pedagógicas, de modo a fortalecer uma concepção de leitura que vá além da decodificação funcional, integrando-se à vivência dos estudantes, às suas múltiplas linguagens e aos seus repertórios culturais. Somente assim será possível consolidar a leitura como direito e prática transformadora no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009

BRASIL, Ministério da Educação. Ideb Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> (Acesso em 05/08/2017)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. 2017

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. UNIrevista, vol.1, janeiro 2006, p. 32-46

NIETZSCHE, Friedrich. Ecce Homo – De como a gente se torna o que a gente é. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2013