



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE LETRAS – FALE

ALINE TAMIRES DOS SANTOS SANTA BRIGIDA

ENTRE A DECODIFICAÇÃO E O DIÁLOGO: a concepção de leitura no material
didático “Prepara Pará”

BRAGANÇA-PA
2025

ALINE TAMIRES DOS SANTOS SANTA BRIGIDA

ENTRE A DECODIFICAÇÃO E O DIÁLOGO: a concepção de leitura no material didático “Prepara Pará”

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, pela Unidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Helena Rodrigues Chaves

Coorientadora: Profa. Ma. Adriane Beatriz Lima de Souza

BRAGANÇA-PA
2025

ENTRE A DECODIFICAÇÃO E O DIÁLOGO: a concepção de leitura no material didático “Prepara Pará”

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, pela Unidade Federal do Pará.

Data de aprovação: 31/10/2025

Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Orientadora

Ma. Maria Helena Rodrigues Chaves – FALE/CBRAG/UFPA

Coorientadora

Ma. Adriane Beatriz Lima de Souza – SEED-AP

Examinador interno

Me. Walber dos Santos Brasil – FALE/CBRAG/UFPA

Examinadora externa

Ma. Aline de Fátima da Silva Lucena – SEDUC-PA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder a oportunidade, para trilhar este caminho, pois, sem sua presença, nada seria possível.

Sou grata à minha família, especialmente à minha mãe Ana Marly e ao meu pai Olivar Ribeiro, pelo amor, e pelo incentivo. Me ajudam a continuar firme na realização dos meus objetivos.

Aos meus amigos de turma — Alana, Cássio, Lucas, Daniel e Juliane—, agradeço pela amizade, pelas conversas, partilhamos bons e maus momentos, nas horas mais difíceis do curso me ajudaram a não desistir.

De maneira especial, agradeço à minha amiga Juliane, minha parceira de objeto de pesquisa. Grata pela amizade, apoio e parceria. Não poderia ter desejado uma companheira melhor para compartilhar cada etapa desta experiência.

Expresso minha gratidão à minha orientadora, Professora Helena Chaves, por sua orientação atenta, e paciência, pelo apoio e seus ensinamentos os quais foram essenciais para meu crescimento nessa pesquisa. Também agradeço à Professora Adriane Beatriz, minha coorientadora, grata pelas contribuições.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho discute o papel do livro didático “Prepara Pará”, especialmente o livro do 3º ano do ensino médio. Objetiva-se analisar de que forma ele contribui para práticas de leitura que estimulem a reflexão crítica e a construção de sentidos e quais concepções de linguagem dão sustentação às atividades propostas. A investigação adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, com suporte na Linguística Aplicada. A análise do material é realizada a partir de três categorias: Leitura de Decodificação/Localização, Leitura Inferencial e Leitura Crítica. Os resultados indicam que o material possui uma natureza híbrida, com predomínio de atividades de localização de informações e de inferência, alinhadas aos modelos de avaliação externa. Conclui-se que as oportunidades para uma leitura crítica surgem de forma pontual, sugerindo que a formação do leitor crítico não é o eixo central do material, mas uma dimensão secundária, cabendo ao professor o papel crucial de mediar o uso da ferramenta para uma genuína e significativa formação.

Palavras-chave: livro didático; leitura; ensino médio.

ABSTRACT

This paper discusses the role of the "Prepara Pará" textbook, particularly the third-year high school textbook. The aim is to analyze how it contributes to reading practices that encourage critical reflection and the construction of meaning, and which language concepts support the proposed activities. The investigation adopts a qualitative approach, taking the form of documentary and bibliographic research, supported by Applied Linguistics. The analysis of the material is carried out from three categories: Decoding/Locating Reading, Inferential Reading, and Critical Reading. The results indicate that the material is hybrid in nature, with a predominance of information locating and inference activities, in line with external assessment models. It is concluded that opportunities for critical reading arise sporadically, suggesting that the formation of the critical reader is not the central focus of the material, but rather a secondary dimension, with the teacher playing the crucial role of mediating the use of the tool for genuine and meaningful learning.

Keywords: textbook; reading; high school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 Concepções de Linguagem e de Leitura	9
2.2 O “Prepara Pará”: a Política Emergencial e a Formação do Leitor	13
3 METODOLOGIA	15
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
4.1 Visão Panorâmica do Livro	16
4.2 Atividades de Leitura	19
4.2.1 Categoria 1: Leitura de Decodificação/Localização (Nível Literal)	19
4.2.2 Categoria 2: Leitura Inferencial (Nível Interpretativo)	20
4.2.3 Categoria 3: Leitura Crítica (Nível Avaliativo)	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	25

1 INTRODUÇÃO

A formulação de políticas educacionais voltadas para a democratização do acesso a materiais didáticos tem sido uma constante na história da educação pública brasileira. Nesse cenário, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) representa um marco no fornecimento de recursos pedagógicos para escolas em todo o país, visando a um ensino mais equitativo. Contudo, Mortatti (2022) Crítica a centralidade do livro didático (LD) no processo educativo por, muitas vezes, funcionar como um disfarce da formação docente precária, reduzir o professor a um aplicador de lições prontas e limitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e autônomas.

Essa tensão entre o material didático como suporte e como limitação se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que preconiza o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Tal perspectiva demanda que o livro didático transcenda a função de repositório de conteúdo e atue como um mediador do diálogo entre os saberes escolares e as experiências cotidianas dos alunos, fomentando uma leitura significativa e transformadora.

No estado do Pará, essas intenções se materializam em esforços como o programa regional Prepara Pará, uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), que oferece materiais de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de elevar os índices educacionais em avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O material é estruturado por habilidades e competências, particularmente as de leitura e escrita, visando recompor aprendizagens e preparar os alunos para exames nacionais (SEDUC/PA, 2024).

O interesse em estudar esse material didático, se deu quando, em atividades de Estágio Supervisionado, tive contato com o volume destinado ao 3º ano do ensino médio. A observação da preparação para avaliações padronizadas levantou indagações sobre como o processo de leitura era abordado nas atividades propostas pelo material: as atividades priorizavam o treino de habilidades específicas para testes? Havia pendor para uma leitura instrumental, focada na decodificação e na localização de informações explícitas? Havia espaço para atividades interacionistas de leitura como um processo de diálogo e construção de sentidos entre leitor, texto e contexto?

Motivada por esses questionamentos, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: de que maneira o livro didático “Prepara Pará”, do 3º ano do ensino médio, propõe o processo de ensino e aprendizagem da leitura e quais concepções de linguagem sustentam

suas atividades? Assim, o objetivo analisar de que forma ele contribui para práticas de leitura que estimulem a reflexão crítica e a construção de sentidos e quais concepções de linguagem dão sustentação às atividades propostas para tanto, a análise será fundamentada teoricamente em uma perspectiva multidisciplinar, com suporte na Linguística Aplicada. Serão mobilizadas as discussões sobre as concepções de linguagem (representacionista, estruturalista e interacionista), a partir de autores como João Wanderley Geraldi (1999) e Luiz Carlos Travaglia (2021), que articulam o ensino da língua a práticas discursivas e interativas. A análise dialoga, ainda, com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Documento Curricular do Estado do Pará (SEDUC/PA, 2021), que orientam o trabalho com gêneros textuais e o fomento à leitura crítica.

Com esse propósito, o tópico a seguir apresenta o arcabouço teórico e contextual da investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Amparados em linguistas consolidados, neste tópico, discutiremos as diferentes concepções de linguagem e de leitura, demonstrando como a teoria ilumina a prática pedagógica. Em seguida, contextualizamos o programa Prepara Pará, enquanto investimento/acontecimento socioeducacional e, então, estabeleceremos os critérios analíticos que guiarão o restante do trabalho.

2.1 Concepções de Linguagem e de Leitura

O ponto de partida para qualquer reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa reside em uma pergunta fundamental: o que é a linguagem? A resposta a essa questão, longe de ser unânime, define projetos pedagógicos inteiros. As concepções de linguagem são forças vivas, com consequências reais para a formação de leitores (Angelo; Menegassi, 2022) e, quando adotadas por um material didático, tornam-se sua pedra angular, pois irão determinar não só o que se ensina, mas, principalmente, como se ensina a ler e a interagir com o mundo através do texto.

Historicamente, três grandes concepções de linguagem se mostram particularmente influentes no cenário educacional: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação (Geraldi, 1999).

Cada uma dessas visões sobre a linguagem sustenta diferentes maneiras de entender o ato de ler. Embora as teorias mais recentes apontem para um modelo de leitura interativo e dialógico, as concepções mais antigas, focadas na decodificação e na extração de informações, continuam a circular largamente na escola, muitas vezes de forma implícita, moldando as atividades propostas em livros didáticos e as práticas em sala de aula (Rojo, 2004).

A concepção representacionista, a mais antiga e arraigada no imaginário escolar, trata a linguagem como um espelho fiel do pensamento e da realidade. Nessa perspectiva, as ideias existem em uma esfera mental pura, e as palavras são meras etiquetas para expressá-las. O sentido, portanto, está contido integralmente no texto, cabendo ao leitor apenas “captar” o pensamento do autor, em uma atividade passiva de recepção em que não há espaço para a interpretação, mas tão somente para a extração do significado único depositado pelo escritor.

Essa visão de linguagem como representação direta do pensamento promove uma relação submissa com o conhecimento. O aluno é ensinado a acreditar que o sentido é algo a ser “encontrado” e não construído, que a verdade reside unicamente no texto ou na palavra da autoridade (o professor ou o autor). Tal abordagem inibe o pensamento crítico, pois desestimula o questionamento e a multiplicidade de interpretações, tratando qualquer desvio do “sentido correto” como um erro de compreensão. Em sala de aula, essa concepção se reflete em um ensino focado na norma gramatical como garantia de precisão e em atividades de leitura que se restringem a questionários de compreensão literal, focados na localização e cópia de informações (Rojo, 2004, p. 1-2).

Posteriormente, a concepção estruturalista deslocou o foco do pensamento do autor para a estrutura interna e abstrata da língua, concebendo-a como um código autônomo e fechado em si mesmo (Geraldí, 1999, p. 124). A comunicação passa a ser vista como a ação de codificar uma informação e enviá-la a um receptor, que deve decodificá-la. Nesse modelo, a leitura é compreendida fundamentalmente como um processo de decodificação: o leitor precisa dominar o código para converter os sinais gráficos (grafemas) em sons (fonemas e morfemas) e, assim, aceder ao significado (Angelo; Menegassi, 2022, p. 14).

Essa perspectiva deu origem ao modelo de processamento de leitura conhecido como ascendente ou bottom-up, no qual a compreensão é construída de forma linear e hierárquica. O leitor parte das unidades menores (letras e palavras), decodificando-as uma a uma, para então compor o significado das frases e, finalmente, do texto como um todo (Duran, 2009, p. 4). Acredita-se que, uma vez realizada a decodificação de forma correta e fluente, a compreensão do conteúdo do texto acontece de maneira quase automática.

O impacto dessa visão no ensino foi profundo e duradouro. A leitura passou a ser vista como uma habilidade mecânica, e a escola concentrou seus esforços em práticas que visavam à automatização da decodificação, como a leitura em voz alta para avaliação de fluência e a repetição de exercícios de pareamento, nos quais o aluno localiza informações no texto simplesmente por encontrar palavras idênticas às da pergunta, sem necessariamente compreender o que leu (Kleiman, 1996 apud Angelo; Menegassi, 2022, p. 25).

Nesse contexto, o texto frequentemente se torna um mero pretexto para o ensino de nomenclatura e análise gramatical, sob a crença equivocada de que a competência leitora é sinônimo de competência gramatical (Angelo Menegassi, 2022, p. 24). Essa abordagem, que ainda hoje se manifesta em muitos materiais didáticos, reduz a complexidade da leitura a um conjunto de habilidades básicas, como “dominar as relações entre grafemas e fonemas” e “saber decodificar palavras e textos escritos”, ignorando as capacidades superiores de interpretação e crítica (Rojo, 2004, p. 4).

Em oposição a esses modelos centrados no texto, a linguística cognitivista promoveu uma mudança de paradigma ao colocar o leitor e seus processos mentais no centro da discussão. A leitura deixa de ser vista como decodificação passiva e passa a ser entendida como um ato de cognição, um processo descendente ou *top-down* (Duran, 2009, p. 6). Nesse modelo, o leitor não parte do texto, mas de seus próprios conhecimentos prévios de mundo, linguístico, textual para construir o sentido.

Para teóricos como Goodman (apud Angelo; Menegassi, 2022, p. 36) ler é uma atividade preditiva, um “jogo psicolinguístico de adivinhações”. O leitor eficiente não se prende a cada palavra, mas utiliza o mínimo de pistas textuais para formular hipóteses e fazer predições sobre o conteúdo, confirmando-as ou reformulando-as ao longo da leitura. Assim, estratégias cognitivas, como a antecipação, a seleção de informações relevantes, a inferência e a verificação de hipóteses tornam-se centrais para a compreensão (Rojo, 2004, p. 5).

A abordagem cognitivista representou um avanço significativo ao reconhecer o papel ativo do leitor. No entanto, sua aplicação na escola, por vezes, gerou um novo problema: a supervalorização do leitor em detrimento do texto. Ao considerar que qualquer interpretação do aluno seria válida, por emanar de seus conhecimentos prévios, correu-se o risco de cair em um “vale-tudo” interpretativo, ignorando as restrições e pistas que a própria materialidade textual impõe (Marcuschi, 2011 apud Sá, 2023, p. 9). Além disso, ao focar excessivamente nos processos mentais individuais, essa perspectiva desconsidera a dimensão social e interativa da leitura (Leffa, 1999 apud Angelo; Menegassi, 2022, p. 41).

Superando as dicotomias texto-leitor, a concepção interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, entende a língua como trabalho e ação social (Gerald, 1999). A linguagem não é um código abstrato nem um espelho do pensamento, mas o lugar onde os sujeitos se constituem e interagem. O significado não está pronto no texto nem apenas na cabeça do leitor; ele emerge na e pela interação entre sujeitos situados em um contexto sócio-histórico específico.

Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma atividade interativa e dialógica complexa de produção de sentidos. É um processo que integra simultaneamente as informações do texto (processamento *bottom-up*) e os conhecimentos do leitor (processamento *top-down*) (Duran, 2009, p. 8). O leitor não apenas decodifica e atribui significados, mas dialoga com o autor por meio do texto, posicionando-se, concordando, discordando e avaliando os valores e ideologias que o constituem.

O ato de ler, portanto, expande-se para além da compreensão. Ele envolve uma atitude responsiva, uma réplica do leitor ao texto (Rojo, 2004, p. 6). Para isso, o leitor mobiliza um conjunto de capacidades que incluem não apenas a decodificação e a inferência, mas também a recuperação do contexto de produção, a percepção das relações com outros textos e discursos (intertextualidade e interdiscursividade) e a elaboração de apreciações éticas e políticas sobre o que foi lido (Rojo, 2004, p. 6-7).

Essa concepção dialógica da leitura é a que, presumidamente, fundamenta os documentos curriculares atuais, como a Base Nacional Comum Curricular, e representa o ideal a ser buscado para a formação de um leitor crítico e cidadão (Angelo; Menegassi, 2022, p. 65). No entanto, é crucial reconhecer que as concepções mais antigas e instrumentais de leitura, focadas na decodificação e na localização de informações, ainda persistem, com força, nas práticas escolares. Como aponta Rojo (2004, p. 4), “a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado”, uma realidade impulsionada, em parte, pela pressão de avaliações de larga escala.

Nesse sentido, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) sintetiza as concepções de leitura em três níveis que são:

- **Leitura de Decodificação/Localização (Nível Literal):** Engloba questões que demandam do aluno apenas a localização de informações explícitas na superfície do texto. Geralmente respondem a “quem?”, “o quê?”, “quando?” e “onde?”, exigindo a

transcrição ou paráfrase de trechos. Esta categoria representa a abordagem focada na decodificação.

- **Leitura Inferencial (Nível Interpretativo):** Agrupa questões que exigem que o aluno “leia nas entrelinhas”, conectando informações, compreendendo causa e consequência, identificando a tese ou o tema central (quando não explícito) e deduzindo sentidos a partir de pistas textuais.
- **Leitura Crítica (Nível Avaliativo):** Inclui questões que convidam o aluno a extrapolar o texto, relacionando-o com seu próprio conhecimento de mundo, com a realidade social, ou avaliando as intenções, os valores e os pontos de vista do autor.

São esses modos de compreender e conceber a língua e a leitura que apoiarão nossa análise dos dados.

O material didático “Prepara Pará”, ao se propor a elevar os índices nessas avaliações, nasce justamente no centro dessa tensão. Por um lado, busca desenvolver as competências leitoras preconizadas oficialmente; por outro, sua estrutura, focada em descritores e itens de teste, corre o risco de reforçar um modelo de leitura instrumental, em que o aluno aprende a ler não para dialogar com o mundo, mas para “achar a resposta certa”. A análise de suas atividades permitirá verificar qual força prevalece: a lógica da avaliação padronizada ou as frestas para uma prática de leitura verdadeiramente dialógica e cidadã.

2.2 O “Prepara Pará”: a Política Emergencial e a Formação do Leitor

Ao direcionar o foco para o “Prepara Pará”, é imperativo compreendê-lo não como um livro didático isolado, mas como um instrumento de política educacional. Ele é a materialização de uma resposta do Estado a um problema concreto, e suas características didáticas são indissociáveis do contexto de urgência que motivou sua criação. Analisá-lo, portanto, é também analisar uma visão de educação e um projeto de intervenção pedagógica em larga escala.

A gênese do programa está em um diagnóstico preocupante: os baixos indicadores de proficiência revelados por avaliações como o SAEB e o SisPAE. Esses aparelhos docimológicos apontavam para uma defasagem crônica na aprendizagem, especialmente em competências básicas de leitura e matemática. O “Prepara Pará” surge, assim, como uma ação

emergencial, uma tentativa de atacar diretamente essa lacuna e, por consequência, melhorar os resultados do estado nos rankings nacionais (Magno, 2023).

O cerne de sua proposta pedagógica é a recomposição de aprendizagens. Isso significa que o material não segue necessariamente o currículo da série em que o aluno está matriculado. Em vez disso, ele é estruturado com base em habilidades de etapas anteriores (do Ensino Fundamental, inclusive) que foram identificadas como não consolidadas. A intenção é construir um alicerce sólido antes de avançar para conteúdos mais complexos.

No que diz respeito ao ensino médio, objeto de nosso estudo, nesse ponto, reside o que se pode considerar o paradoxo central do “Prepara Pará”, e o principal desafio para os educadores. Por um lado, o programa reconhece uma realidade inegável das salas de aula – a heterogeneidade e a defasagem – e oferece uma ferramenta para lidar com ela. Por outro, ao focar na recomposição, corre o risco de subestimar o potencial dos alunos e de retardar seu contato com os desafios intelectuais próprios do Ensino Médio. A questão que se impõe ao professor é: como usar este material de reforço sem renunciar a um currículo que provoque o desafio?

A estrutura didática do material reflete seu propósito. Organizado em cadernos e alinhado às matrizes de referência das avaliações, ele propõe um trabalho sequenciado e focado em descritores específicos. As atividades tendem a seguir um modelo de item de prova, com textos-base e alternativas de múltipla escolha ou questões diretas, visando, talvez, familiarizar o aluno com o formato dos testes externos (Magno, 2023).

Esta opção estrutural, embora estratégica para os objetivos do programa, acende um sinal de alerta. Pois, essa abordagem se aproxima perigosamente das concepções tradicional e estruturalista, onde o texto é um pretexto para uma tarefa posterior, e não um objeto de fruição, debate e reflexão crítica. O risco é formar um “resolvedor de questões”, e não um leitor.

Consciente desses riscos, o programa parece buscar contrapesos. Um deles é o investimento na formação continuada de professores, via CEFOR. A proposta é que os docentes não sejam meros aplicadores do material, mas mediadores capazes de expandir o que é proposto, de criar contextos de discussão e de integrar as atividades de recomposição a um projeto pedagógico mais amplo e significativo (Santos, 2023).

Contudo, a eficácia dessa formação encontra barreiras e, talvez, limites na própria realidade do trabalho docente. Em um cenário de turmas lotadas, tempo escasso e múltiplas demandas, quão factível é, para o professor, transformar um material tão estruturado? Embora

a mediação docente seja fundamental, as características intrínsecas do material didático exercem uma forte influência, podendo muitas vezes moldar a prática do professor mais do que o contrário.

Outro contrapeso notável é a busca pela regionalização e pelo engajamento afetivo. Nesse sentido, destacam-se a escolha de professores da rede para elaborar os cadernos e o concurso “Cores do Futuro”, para estampar as capas com desenhos de alunos do estado. São ações que visam criar um laço de pertencimento. A ideia é que o aluno, ao “se ver” no livro, sinta-se mais valorizado e propenso a interagir com ele (Júnior, 2023). Essa é uma estratégia alinhada à perspectiva interacionista, que valoriza o contexto e a identidade dos sujeitos na aprendizagem.

Em suma, o “Prepara Pará” se revela um objeto de análise fascinante e complexo. Ele nasce de uma necessidade real, pragmática, mas traz a tensão entre o treino para avaliações e a formação crítica. Este trabalho procura compreender, por meio da análise das atividades, qual força prevalece: a avaliação e lógica instrumental ou as brechas para uma prática de leitura dialógica?

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho está fundamentada em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Esse tipo de pesquisa se mostra particularmente adequado para a investigação de práticas pedagógicas e materiais didáticos, pois possibilita a análise aprofundada de textos, documentos oficiais, referenciais teóricos e materiais didáticos distribuídos em redes públicas.

O objeto da investigação é o livro didático de Língua Portuguesa do programa Prepara Pará, especificamente a versão destinada ao 3º ano do ensino médio. A escolha se justifica por sua relevância para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular e com o Documento Curricular do Estado do Pará, que propõem o trabalho com textos reais e contextualizados.

A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que se debruça sobre um problema de relevância social em que a linguagem é central: o ensino de leitura. Segundo Moita-Lopes (1994, p. 331), o homem, ser essencialmente social, constrói, pela linguagem, os significados do mundo social, sendo, portanto, a linguagem, a condição e a solução para os problemas sociais. A LA, enquanto campo de construção de conhecimento,

trabalha com o princípio de que o homem “interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Nesse sentido, neste estudo, não temos nenhuma pretensão de apontar a verdade. Mas, tão somente, de trazer uma interpretação possível das práticas de linguagem sistematizadas em nosso objeto de análise.

Quanto à sua natureza, o estudo configura-se como uma pesquisa documental e bibliográfica. Segundo Gil (2019), a pesquisa documental se debruça sobre materiais que ainda não receberam um tratamento analítico aprofundado, o que se aplica diretamente ao exame do livro “Prepara Pará”. De forma complementar (Gil, 2023), a pesquisa bibliográfica fundamenta a análise, permitindo o diálogo com o conhecimento já consolidado na área para interpretar os dados, ampliar a compreensão do fenômeno e dar solidez às conclusões.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelo material didático livro “Prepara Pará” – Caderno 1, destinado ao 3º ano do Ensino Médio (versão do aluno, 2025). O recorte analítico incide sobre o conjunto de questões de leitura e interpretação textual propostas ao longo do caderno. A análise enfoca, de modo ilustrativo, um conjunto de atividades selecionadas que representam as diferentes abordagens de leitura encontradas no material, a fim de se obter um panorama sistemático da sua abordagem pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

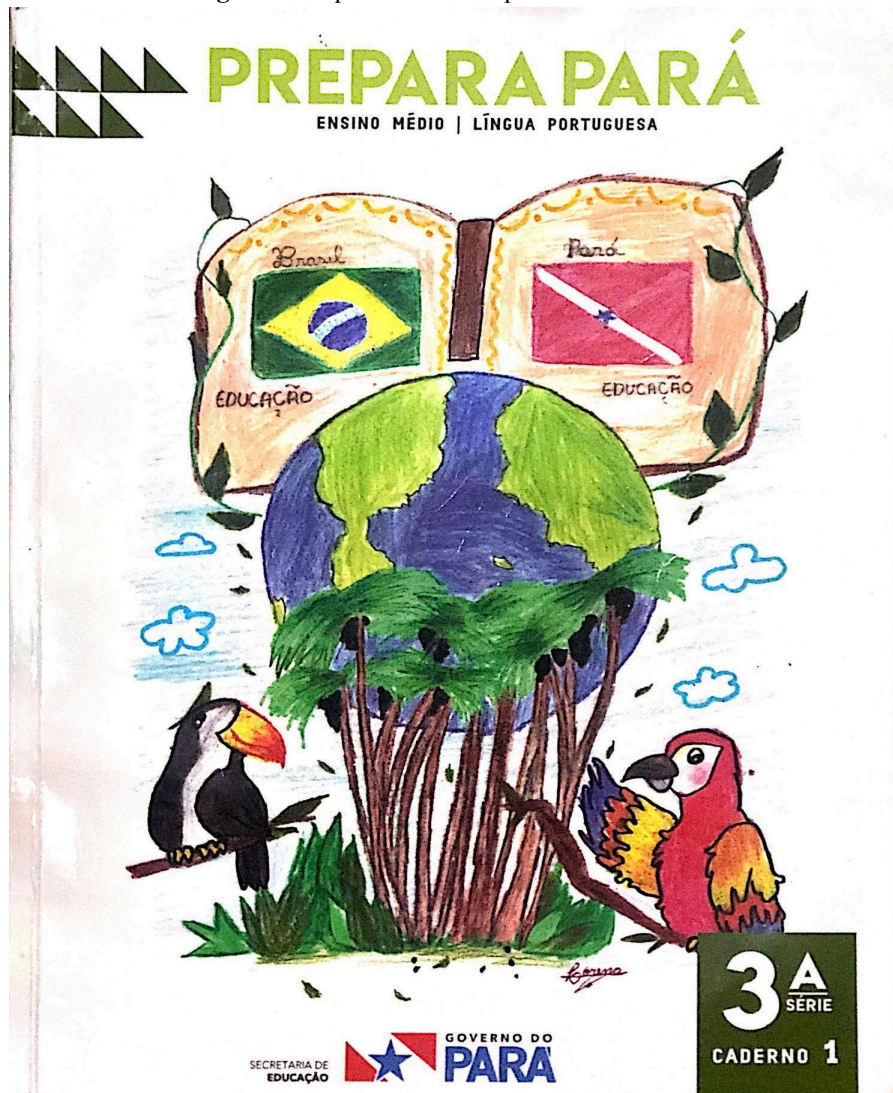
Nesta seção, apresentamos os resultados do trabalho implementado. Este tópico está organizado em dois subtópicos: no primeiro, apresentamos uma visão panorâmica do material de estudo; no segundo, apresentamos os recortes selecionados e realizamos nossa interpretação dos aspectos encontrados.

4.1 Visão Panorâmica do Livro

O livro “Prepara Pará” – caderno 1, do 3ª ano, (2024) está organizado em oito capítulos e sua estrutura material é modular. Dentro de cada capítulo, há cinco seções fixas denominadas: “Aquecimento”, “Recompondo Aprendizagens”, “Amarrando Ideias”, “Sua vez!” e “Prepara Saeb”, cada sessão com um propósito específico:

- Aquecimento: Esta seção consiste em um conjunto de atividades que são sugeridas para que professor verifique o conhecimento prévios dos alunos a respeito dos conteúdos que serão estudados no capítulo e, assim, fazer a diagnose da turma;

Figura 1: Capa do livro “Prepara Pará”.



Fonte: Prepara (2024).

- Reconpondo Aprendizagens: Nesta seção busca-se retomar o conhecimento dos alunos e acerca do assunto visto naquele capítulo;
- Amarrando Ideias: Este tópico apresenta a revisão de cada conteúdo de cada unidade, trazendo atividades para fixar o conteúdo;
- Sua vez: Nesse momento, os alunos colocam em prática o que foi aprendido na unidade;

- Prepara Saeb: Ao fim dos capítulos pares, essa seção traz um conjunto de exercícios de múltipla escolha, no modelo das provas do Saeb, para que o aluno exercite a resolução de questões desse tipo de prova.

Como se pode constatar pela Figura 1, apresentada acima, a capa é ilustrada, intitulada de “Preservação da natureza”, feita por uma estudante paraense e selecionada no concurso “Cores do futuro”, realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Pará (Seduc-PA). O desenho é visualmente atraente, ressaltando a cultura paraense.

Quanto aos gêneros textuais explorados, no livro, o primeiro capítulo desenvolve atividades de ensino em torno do gênero textual Conto; o segundo capítulo introduz o gênero científico Monografia, enquanto objeto de ensino-aprendizagem; no terceiro capítulo, o foco recai sobre o gênero publicitário *Fôlder* de campanha; o quarto capítulo propõe trabalhar a escrita coletiva e a prática da cidadania por meio do gênero textual argumentativo Abaixo-assinado; o quinto capítulo apresenta o gênero literário visual Poema concreto; o sexto capítulo analisa o Texto de divulgação científica; o sétimo capítulo explora o Infográfico jornalístico; e, por fim, o oitavo capítulo incentiva o estudante a refletir sobre sua própria identidade por meio do gênero textual Apresentação pessoal.

De modo geral, quanto ao desenho gráfico, o livro usa fonte simples e legível, bom espaçamento entre linhas, inclui a identidade brasileira nas cores vibrantes. As atividades têm imagens, quadros, tabelas relacionadas ao texto, para contextualizar o assunto abordado, os títulos e subtítulos apresentados em negrito, mas sem poluir demais as unidades com esses recursos. Ou seja, de modo geral, o material desperta uma recepção boa aos olhos e aos sentidos. Visto isso, olharemos, agora, mais de perto, como esse material didático contribui para o desenvolvimento das competências de leitura nos alunos de terceiro ano de ensino médio das escolas paraenses. Para isso, vamos apresentar e problematizar três recortes ilustrativos das atividades de leitura que são propostas no livro.

4.2 Atividades de Leitura

Para aprofundar a compreensão sobre a concepção de leitura que prevalece no material “Prepara Pará”, analisamos a seguir recortes de atividades propostas no caderno.

4.2.1 Categoria 1: Leitura de Decodificação/Localização (Nível Literal)

Questões que se enquadram nesta categoria demandam do aluno a localização de informações explícitas na superfície do texto. Essa abordagem está diretamente ligada à concepção estruturalista de leitura como decodificação, na qual o sentido está inteiramente contido no texto e o papel do leitor é extraí-lo com precisão, num processo ascendente (*bottom-up*). Tais atividades materializam o que Geraldi (1999) descreveu como “leitura – busca de informações” e que Rojo (2004, p. 2) caracteriza como práticas de “localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários”.

A Figura 1, a seguir, mostra exemplo de atividade que interpretamos como com foco na localização de informações no livro didático. Essa atividade está localizada na página 09, do livro, e faz parte das atividades de interpretação do texto “*O homem que espalhou o deserto*”, do escritor Ignácio de Loyola Brandão, conto introdutório do primeiro capítulo do livro, na primeira questão, itens A e B.

Figura 2 – Atividade de interpretação do conto “O homem que espalhou o deserto”

- 1 O conto que você leu apresenta dois personagens: mãe e filho.
- a) Por que a mãe incentivava o menino a cortar folhas das árvores?
-
- b) Como o filho reagia a esse incentivo à medida que crescia?
-

Fonte: Prepara (2024, p.09)

Os itens “a” e “b”, da primeira questão, mostrada acima, são exemplos claros de comandos que exigem a localização de informações. Perguntas como “Por que a mãe incentivava o menino a cortar folhas das árvores?” ou “Como o filho reagiu a esse incentivo à medida que crescia?” Direcionam o aluno a rastrear no texto as causas e as reações dos

personagens, que se encontram explicitamente narradas. O processo mental exigido é, predominantemente, o de reconhecimento e transcrição ou paráfrase de trechos. Embora a habilidade de localizar informações seja fundamental, a primazia desse tipo de questionamento, característica de um ensino voltado para avaliações, arrisca-se a limitar a leitura a um exercício de “pareamento”, no qual o aluno busca a resposta correta sem se engajar em uma construção de sentidos mais profunda (Angelo; Menegassi, 2022, p. 25).

Questões representativas dessa categoria são recorrentes no material, o que indica uma prática de leitura, no material, com base em uma concepção estruturalista. Ao demandar que o aluno identifique e extraia dados da superfície textual, o caderno reforça o modelo de leitura ascendente (*bottom-up*), no qual a compreensão é vista como um produto da decodificação correta do código escrito. Essa abordagem, embora útil para o desenvolvimento de habilidades básicas, torna-se problemática quando predominante, pois posiciona o leitor como um agente passivo, um mero “garimpeiro” de informações, e o texto como um repositório de verdades únicas, limitando a leitura a um exercício de “copiação”, como critica Marcuschi (1996 apud Rojo, 2004, p. 2).

4.2.2 Categoria 2: Leitura Inferencial (Nível Interpretativo)

As questões de nível inferencial exigem que o leitor vá além da superfície textual, conectando informações, compreendendo relações de causa e consequência não explícitas e deduzindo sentidos a partir das pistas fornecidas pelo autor. Essa prática se alinha à concepção cognitivista de leitura (*top-down*), na qual o leitor ativa seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas do texto, e também à concepção interacionista, que vê a leitura como uma negociação de sentidos.

A atividade da Figura 2 avança nessa direção, solicitando do aluno um trabalho interpretativo mais complexo.

Essa atividade, intitulada leitura inferencial, está localizada na página 15 do livro e compõe as atividades do primeiro capítulo que trabalha com o gênero textual contos e discute a temática dos problemas ambientais.

Essa atividade, traz a charge “*Vida de Passarinho*”, do colunista Caulos, e duas questões de interpretação desse gênero textual. O texto em questão nos mostra o passarinho declamando versos do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias. Vamos a ele:

Figura 3 – Atividade de interpretação do texto “vida de passarinho”



b) Qual pode ser a intenção de Caulos ao citar a “Canção do exílio”? Justifique sua resposta com elementos dos textos.

c) Considerando o tema da história em quadrinhos, ele se aproxima de que texto lido neste capítulo?

A questão b (Qual pode ser a intenção de Caulos ao citar a ‘Canção do exílio’?) move o foco da localização para a inferência. Não basta encontrar a citação; é preciso interpretá-la, compreendendo o diálogo que o autor da tirinha estabelece com o poema de Gonçalves Dias para produzir um efeito de humor ou de crítica. Da mesma forma, a questão C (Considerando o tema da história em quadrinhos, ele se aproxima de que texto lido neste capítulo?) exige que o aluno estabeleça uma relação intertextual, identificando uma ponte temática entre dois textos distintos. Esse tipo de atividade pressupõe um leitor que não apenas decodifica, mas que é capaz de realizar operações cognitivas mais elaboradas, construindo relações que não estão dadas, mas que são sugeridas pela tessitura textual. Embora a questão A também fizesse parte da atividade, somente as questões B e C foram consideradas pertinentes a essa análise no foco inferencial.

A presença de questões inferenciais (Categoria 2) representa um avanço em relação ao modelo puramente decodificador. Ao solicitar que o aluno deduza intenções e estabeleça relações intertextuais, o material reconhece que a leitura envolve processos cognitivos que vão além do que está explicitamente dito. Essa prática dialoga com a concepção cognitivista (*top-down*), que valoriza o papel dos conhecimentos prévios do leitor na atribuição de significados. No entanto, mesmo essas questões podem permanecer no campo do treino para avaliações, na medida em que buscam, em geral, uma inferência específica e previsível, ou seja, a “resposta correta” para o item do teste, sem necessariamente fomentar um debate sobre múltiplas possibilidades interpretativas.

4.2.3 Categoria 3: Leitura Crítica (Nível Avaliativo)

Esta categoria inclui questões que extrapolam os limites do texto, convidando o aluno a se posicionar, a avaliar as informações e a relacioná-las com seu conhecimento de mundo e sua realidade social. Tal abordagem concretiza a concepção interacionista-dialógica da leitura, na qual o leitor é chamado a dar uma réplica ao texto, a responder ativamente ao que foi lido, assumindo seu papel de sujeito no diálogo. É o momento em que a leitura transcende a atividade escolar e se torna um instrumento para o exercício da cidadania (Rojo, 2004).

A atividade da Figura 3 é um exemplo emblemático dessa proposta.

A atividade exposta está presente nas páginas 90 e 91, do livro e está vinculado ao estudo do gênero textual Apresentação pessoal, no capítulo. A atividade tem por base o texto “Dicas para elevar sua autoestima” que não aparece no recorte e sobre o qual são propostas

várias questões de interpretação. Recortamos, para este estudo, a questão 11, que traz, como apoio, o texto “Dicas para elevar a autoestima”. Vejamos:

Figura 4 – – Interpretação do texto “dicas para elevar sua autoestima”

11 Agora leia estes itens, que também fazem parte do texto anterior:

Dicas para elevar sua autoestima

- Desenvolva o autoconhecimento
 - Trabalhe a autoaceitação
 - Pare de se comparar com os outros
 - Comemore suas conquistas
 - Não se cobre desumanamente (ou excessivamente)
 - Foque no seu potencial
 - Elimine a culpa
 - Seja mais compassivo com seus erros
- [...]

FACUNDES, Vivian. *Autoestima*. IFTO. 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.ifto.edu.br/ifto/reitoria/pro-reitorias/proae/assistencia-estudantil/assunto/autoestima>. Acesso em: 14 out. 2023.

c) Você acredita que essas dicas podem funcionar para elevar a autoestima das pessoas?

Fonte: Prepara (2024, p.91).

Destacamos, das atividades propostas, o item C. Após apresentar uma lista de “Dicas para elevar sua autoestima”, a questão C pergunta diretamente ao aluno: “Você acredita que essas dicas podem funcionar para elevar a autoestima das pessoas?”. O comando é um convite explícito à reflexão crítica e à avaliação. Não há uma resposta “certa” a ser localizada no texto. O que se espera é que o aluno mobilize suas próprias experiências, valores e percepções sobre o mundo para formular um juízo de valor fundamentado. A pergunta desloca o eixo da autoridade do texto para a autoridade do leitor-sujeito, que é instado a dialogar com as ideias apresentadas e a julgar sua validade e aplicabilidade na vida real. Esse tipo de questionamento, ao abrir espaço para a subjetividade e o posicionamento, representa o nível mais complexo e formativo da competência leitora, sendo essencial para o desenvolvimento de um leitor autônomo e crítico.

As atividades de leitura crítica (Categoria 3) são os momentos em que o material mais se aproxima da concepção interacionista-dialógica, o ideal formativo defendido pelos documentos curriculares e pela teoria que fundamenta esta pesquisa. Ao questionar o aluno sobre suas crenças e pedir que avalie o conteúdo do texto a partir de sua própria realidade, o caderno abre uma fresta para que o "sujeito-leitor" se manifeste, transformando a leitura em um ato de posicionamento. É nesse espaço que a leitura deixa de ser um mero exercício escolar para se tornar uma prática social, na qual o leitor é convocado a formular uma "réplica" ao texto, concordando, discordando e dialogando com ele a partir de sua vivência.

A análise do material didático "Prepara Pará" revela uma natureza pedagógica híbrida e, por vezes, contraditória. A sua estrutura, explicitamente voltada para a recomposição de aprendizagens e alinhada às matrizes de avaliações externas, sinaliza um forte viés instrumental. Contudo, ao examinar as atividades de leitura, percebe-se um trânsito entre diferentes concepções de leitura, que ora se limitam a modelos tradicionais, ora abrem espaço para práticas mais dialógicas. Essa tensão reflete o desafio central do programa: equilibrar a necessidade pragmática de treinar habilidades para testes e o objetivo maior de formar leitores críticos e autônomos.

Conclui-se, portanto, o "Prepara Pará" opera em um campo de disputa entre diferentes concepções de leitura. Sua lógica estrutural e a frequência de atividades de nível literal e inferencial demonstram um forte alinhamento com os modelos tradicionais, funcionais aos objetivos pragmáticos de preparação para testes. As oportunidades para uma leitura crítica e dialógica, embora qualitativamente valiosas, surgem de forma pontual. Isso sugere que a formação do leitor crítico não é o eixo central do material, mas uma dimensão secundária. Diante desse quadro, a figura do professor se torna ainda mais crucial: cabe a ele, em sua mediação, explorar e ampliar as brechas para o diálogo, evitando que o material se esgote em sua função instrumental e transformando o treino de habilidades em uma genuína e significativa formação do leitor-cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa Prepara Pará exemplifica essa complexidade, situando-se na encruzilhada entre a necessidade pragmática de melhorar indicadores educacionais e o ideal formativo de promover uma leitura crítica e cidadã, tal como preconiza a Base Nacional Comum Curricular.

Retomando o objetivo central da pesquisa, que foi compreender como o processo de ensino e aprendizagem da leitura é desenvolvido no material “Prepara Pará” do 3º ano do Ensino Médio, os resultados apontaram para uma abordagem híbrida. A análise das atividades revelou um predomínio de questões focadas na localização de informações e na inferência de sentidos pontuais, alinhando-se às concepções estruturalista e cognitivista de leitura. Tais práticas, embora importantes, mostram-se funcionais à lógica das avaliações de larga escala, que privilegiam habilidades mensuráveis. A leitura como prática dialógica e crítica, embora presente, ocupa um espaço minoritário, indicando que o potencial transformador do ato de ler é tratado como secundário.

A reflexão que emerge desses resultados é que o material, em sua essência, tende a formar um “resolvedor de questões” mais do que um leitor autônomo. Ao priorizar o treino de habilidades específicas em detrimento de uma interação mais profunda e subjetiva com o texto, o “Prepara Pará” reflete a tensão vivida pela educação brasileira: um discurso oficial que valoriza a criticidade, mas que, na prática, é impelido por uma cultura de avaliação que favorece o instrumentalismo. Conclui-se que, sem uma mediação docente consciente e crítica, que explore as brechas para o diálogo e a reflexão, materiais como este correm o risco de reforçar modelos de leitura que limitam, em vez de expandir, a relação do aluno com o conhecimento e com o mundo.

Por fim, este trabalho abre caminhos para futuras investigações. Sendo uma análise documental, suas conclusões se restringem ao que o material propõe. Sugere-se, portanto, a realização de pesquisas de campo que investiguem a recepção e o uso do “Prepara Pará” em sala de aula. Desse modo, ficam as indagações: Como os professores, em sua prática cotidiana, se apropriam, adaptam ou resistem a essa proposta? E como os alunos percebem essas atividades? Assim, estudos etnográficos e longitudinais poderiam oferecer respostas valiosas sobre o real impacto de políticas educacionais emergenciais na formação de leitores, contribuindo para um aprimoramento contínuo das estratégias de ensino de leitura no país.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2023: Guia do Livro Didático – Ensino Médio. Brasília: MEC/FNDE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/programas/programas-do-livro/pnld>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Cadernos de Orientações para o Gestor Escolar. Brasília: MEC/SEB, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- BRITO, Raíssa Martins; DE CARVALHO, Maria Angélica Freire. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura. *Linha D'Água*, v. 34, n. 3, p. 45-64, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/184858/177973>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- DURAN, Guilherme Rocha. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *Revista ProLíngua*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 1–14, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/13427/7623>. Acesso em: 1 out. 2025.
- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/2413>. Acesso em: 27 jun. 2025.
- GERALDI, João Wanderley et al. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- JÚNIOR, Marcelo. Seduc realiza concurso 'Cores do Futuro' para estampar materiais didáticos no ano de 2024. *Agência Pará*, Belém, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12743-seduc-realiza-concurso-cores-do-futuro-para-estampar-materiais-didaticos-no-ano-de-2024>. Acesso em: 19 jul. 2025.

KOCH, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira. *Prática textual: Atividades práticas de leitura e escrita*. Editora Vozes Limitada, 2017.

MAGNO, Bruno. Seduc reforça preparação para prova do Saeb e distribui material didático para professores. *Agência Pará*, Belém, 6 set. 2023. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/47064/seduc-reforca-preparacao-para-prova-do-saeb-e-distribui-material-didatico-para-professores>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MATOS, Kleydiane da Graça Feitosa. *Leitura, cognição e inferência das consignas didáticas das atividades de compreensão textual*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/18259/2/KLEYDIANE_GRACA_FEITOSA_MATOS.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Livro didático de Língua Portuguesa: perspectivas históricas e críticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Escolas e letramentos múltiplos: práticas discursivas, culturas e aprendizagens*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Leitura subjetiva e livros didáticos de português: em busca do sujeito-leitor no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 4, p. e18832, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NGMTWvwhhCP4GXRnHGRW5QS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SANTOS, Clayton. Secretaria de Educação realiza formação de professores para utilização do 'Prepara'. *Seduc*, Belém, 30 maio 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/12307-secretaria-de-educacao-realiza-formacao-de-professores-para-utilizacao-do-prepara>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SEDUC/PA. *Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio. Volume II*. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2021. Disponível em: <https://seduc.pa.gov.br/documento-curricular-do-estado-do-para/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SEDUC/PA. *Memorando Circular nº 01/2025 - GAB/SAEB*. Belém (PA), 14 mar. 2025.

SEDUC/PA. *Programa Prepara Pará*. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2024.

SILVA, Adeliâne Mikaely Pereira et al. Análise do livro didático de língua portuguesa usando como embasamento teórico a linguística textual e as concepções de linguagem. in: *congresso*

nacional de educação, 2017, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA8_ID2716_24092017170802.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 1. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2021. ISBN 978-65-5555-227-0.

VIANNA, Maria Lúcia Pires. *O livro didático como objeto de estudo*. In: VIANNA, Maria Lúcia Pires; RAMOS, Mariana Mazzoni (orgs.). *Livro didático: leitura e produção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 17-30.