

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

MARLI AIRES DE BRITO MIRANDA

**DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO EM LEITURA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Juiz de Fora

2026

MARLI AIRES DE BRITO MIRANDA

**DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO EM LEITURA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Brito Miranda, Marli Aires de.

Desafios no desenvolvimento em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais / Marli Aires de Brito Miranda. -- 2026.
223 f.

Orientadora: Alesandra Maia Lima Alves Alves

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Alfabetização. 2. Letramentos. 3. Práticas leitoras. 4. Formação continuada. I. Alves, Alesandra Maia Lima Alves, orient. II. Título.

Marli Aires de Brito Miranda

Desafios no Desenvolvimento em Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 07 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Alesandra Maia Lima Alves - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Miriam Raquel Piazzini Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Sammy Cardozo Dias

Secretaria de Estado de Educação do RJ e

Secretaria Municipal de Educação de Mesquita

Juiz de Fora, 03/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Alesandra Maia Lima Alves, Chefe de Departamento**, em 08/04/2026, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sammy Cardozo Dias, Usuário Externo**, em 09/04/2026, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 09/04/2026, às 22:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2891691** e o código CRC **20B19942**.

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, minha âncora e à minha família, em especial meu esposo Gilberto e meus filhos Yan e Yasmim, que estiveram ao meu lado em todos os momentos desta jornada, com compreensão e amor. E a todos que caminharam comigo e contribuíram para esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força e persistência ao longo dessa jornada. Sem a sua poderosa mão nada disso seria possível. Durante essa caminhada, principalmente nos momentos de exaustão e dificuldade, pude compreender melhor tua constante presença em minha vida, me dando determinação, entendimento e sabedoria em cada passo.

À minha família, meu esposo Gilberto Luiz de Miranda pelo apoio e colaboração ao longo dessa jornada. Aos meus filhos Yan Aires Miranda e Yasmim Aires Miranda por serem minha fonte de inspiração e força. Aos meus pais, irmãos e demais familiares por acreditarem em mim e por viver comigo essa experiência tão sonhada. Todos vocês são meu porto seguro! O apoio de vocês, principalmente nas horas em que tudo parecia impossível, foi de suma importância para que pudesse vencer todos os obstáculos no caminho. Peço desculpas pelos momentos de ausência, em que por vezes, tive que me privar do convívio ao lado de vocês para me dedicar à construção deste trabalho. Quero que saibam que toda minha dedicação e esforço foi também por vocês.

À Prof.^a Dr.^a Alesandra Maia Lima Alves, minha orientadora, e aos professores membros da Banca de Qualificação, Miriam Machado e Sammy Dias, pela indicação do melhor percurso para a construção e finalização deste trabalho. A todos os demais professores/doutores e os Agentes de Suporte Acadêmico (ASA's) do PPGP, que nos acompanharam nesse percurso, em especial à Danielle Francisco de Oliveira e à Paola Durso Angelucci, por toda a paciência, profissionalismo, dedicação e atenção dispensados a mim na jornada de orientação e acompanhamento desta dissertação.

Aos colegas mestrandos, pelos momentos de descontração e companheirismo, que tornaram nossa caminhada mais leve e feliz, apesar da exaustiva rotina de estudos. As amizades que consolidamos são tão valiosas quanto o título que ora conquistamos, as quais levarei comigo para sempre.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo investimento em minha formação profissional e pela realização de um sonho de concluir um curso de Mestrado em uma Universidade Federal do porte da UFJF. Ao gestor escolar, especialistas e professores, que prontamente colaboraram com a realização deste trabalho. Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e incentivaram, contribuindo para que esta conquista pudesse ser alcançada. A vocês, a minha gratidão!

RESUMO

Este trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analisa a E.E. Construindo Saberes, que recebe parcela significativa de alunos no 6º ano do Ensino Fundamental (EF) com baixa proficiência leitora, conforme avaliações externas. Apesar dos esforços, não consegue melhorá-la nos anos finais do EF, o que motivou a questão norteadora: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela instituição de ensino, objeto de pesquisa, a fim de elevar o desempenho em leitura e ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do EF? O objetivo geral consiste em compreender quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela instituição de ensino, a fim de elevar o desempenho em leitura e ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do EF que se desdobra nos específicos: (i) descrever o contexto de baixo desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do EF na E.E. Construindo Saberes; (ii) analisar as causas do baixo desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do EF da E.E. Construindo Saberes; (iii) propor ações que busquem ampliar o desempenho de leitura, a fim de melhorar a proficiência leitora, tornando-a uma atividade significativa e contínua. O trabalho é ancorado nas teorias de alfabetização, letramento, práticas leitoras e formação continuada, com contribuições de Magda Soares (2003, 2004), Angela B. Kleiman (2008, 2014), Roxane Rojo (2010), Tardif (2002), Street (2014), Morais (1995), Lemle (2011), Pimenta (2001) e Zeichner (2008). Adotando pesquisa qualitativa, utiliza-se dados de avaliações externas e internas e de entrevistas estruturadas ao gestor escolar e EEBs e semiestruturadas aos professores de português e PEUB. A pesquisa revela causas multifatoriais: práticas pedagógicas fragmentadas, falta de formação continuada e infraestrutura bibliotecária subutilizada, resultando em um Plano de Ação Educacional com intervenções em formação continuada em alfabetização e letramento, monitoramento contínuo de proficiência leitora, através de avaliações diagnósticas e de projeto de leitura coletivo, visando elevação no desempenho leitor.

Palavras-chave: alfabetização; letramentos; práticas leitoras; formação continuada.

ABSTRACT

This work developed in the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF), analyzes E.E. Construindo Saberes, which receives a significant portion of 6th-grade Elementary School (EF) students with low reading proficiency, according to external assessments. Despite efforts, the school fails to improve it in the final years of EF, motivating the guiding question: what pedagogical actions can be developed by the institution under study, the object of our research, in order to enhance reading performance and expand learning for students in the final years of EF? The general objective is to understand what pedagogical actions can be developed by the school institution in order to elevate reading performance and expand learning for students in the final years of EF, which breaks down into the specific objectives: (i) describe the context of low reading performance among students in the final years of EF at E.E. Construindo Saberes; (ii) analyze the causes of low reading performance among students in the final years of EF at E.E. Construindo Saberes; (iii) propose actions aimed at improving reading performance, in order to enhance reading proficiency, making it a meaningful and continuous activity. Anchored in theories of literacy, literacies, reading practices, and continuing education, with contributions from Magda Soares (2003, 2004), Angela B. Kleiman (2008, 2014), Roxane Rojo (2010), Tardif (2002), Street (2014), Morais (1995), Lemle (2011), Pimenta (2001), and Zeichner (2008). Adopting a qualitative research approach, it uses data from external and internal assessments, as well as structured interviews with the school principal and EEBs, and semi-structured interviews with Portuguese teachers and PEUB. The research reveals multifactorial causes: fragmented pedagogical practices, lack of continuing education, and underutilized library infrastructure, resulting in an Educational Action Plan with interventions in continuing education in literacy and literacies, continuous monitoring of reading proficiency through diagnostic assessments, and a collective reading project, aimed at elevating reading performance.

Keywords: literacy; literacies; reading practices; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares	57
Figura 2 – Exemplo de texto instrutivo	177
Figura 3 – Exemplo de texto narrativo em prosa.....	180
Figura 4 – Exemplo de texto de linguagem mista.....	182
Figura 5 – Exemplo de texto escrito em versos.....	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ideb Minas Gerais: Desempenho X Meta ano 2023	54
Gráfico 2 - Ideb Minas Gerais: Evolução do Rendimento Escolar Anos Finais Ensino Fundamental (2019-2023).....	54
Gráfico 3 - Proeb Proficiência média em Língua Portuguesa 9º ano: SRE/GV e SEE - 2021 e 2022	58
Gráfico 4 - Distribuição de matrículas por etapa de ensino na escola em 2024.....	64
Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes por cor/raça da escola – 2021	65
Gráfico 6 – Acompanhamento/Participação dos responsáveis nas atividades escolares	65
Gráfico 7 - Proeb/2022 anos iniciais: Comparativo SEE- SRE- Rede Municipal.....	68
Gráfico 8 - Participação, Proficiência Média e Padrão de Desempenho do PROEB 2022 - 5º ANO – SEE – SRE – Rede Municipa	69
Gráfico 9 - Diagnóstico de leitura dos alunos do 6º ano, EF – 2024	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos, metas e estratégias voltados para a alfabetização e desenvolvimento da leitura.....	25
Quadro 2 - Objetivos do PNE (2024-2034) para a docência.....	26
Quadro 3 - Percentual de Aprendizagem adequada Língua Portuguesa- Saeb/2021	36
Quadro 4 - Matriz referência língua portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental ...	40
Quadro 5 - Evolução do Ideb 2021 na Educação Básica	49
Quadro 6 - Ideb - Ensino Fundamental I e II - Aprendizagem adequada em Português (2021).....	50
Quadro 7 - Ideb Nacional, Mineiro e da Escola - Anos iniciais do EF 2019, 2021 e 2023	67
Quadro 8 - Evolução das notas do Saeb Mineiro e da Escola - anos iniciais do EF – 2019, 2021 e 2023	67
Quadro 9 - Ideb Nacional, Mineiro e da E. E. Construindo Saberes, 9º ano do EF 2019, 2021 e 2023	72
Quadro 10 - Evolução do Saeb 9º ano EF Minas Gerais e da E. E. Construindo Saberes - Língua Portuguesa.....	73
Quadro 11 - Proficiência Média no PROEB 2021 – 9º Ano – Língua Portuguesa	74
Quadro 12 - Proficiência Média no PROEB 2022 – 9º Ano – Língua Portuguesa	74
Quadro 13 - Proficiência Média no PROEB 2023 – 9º Ano – Língua Portuguesa	75
Quadro 14 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000	108
Quadro 15 - Síntese das Ações do Plano de Ação Educacional	160
Quadro 16 - Desenvolver e Implementar Formação Continuada com os EEBs da escola para os professores de língua portuguesa e PEUBs	165
Quadro 17 - Cronograma para as Capacitações Docentes.....	168
Quadro 18 - Elaborar e aplicar um Diagnóstico de Leitura dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização..	171
Quadro 19 - Matriz de referência para a elaboração do Protocolo de Leitura	174
Quadro 20 - Palavras selecionadas: etapas de alfabetização/ protocolo de leitura	175
Quadro 21 - Frases	175
Quadro 22 - Protocolo de leitura: Leitura das frases	176

Quadro 23 - Protocolo de leitura: Hipótese sobre o gênero Receita Culinária	178
Quadro 24 - Protocolo de leitura: Como descobriu	178
Quadro 25 - Protocolo de leitura: Leitura da Receita Culinária	179
Quadro 26 - Protocolo de leitura: Finalidade da Receita Culinária.....	179
Quadro 27 - Protocolo de leitura: Hipótese de leitura do gênero textual fábula	180
Quadro 28 - Protocolo de leitura: Como formulou as hipóteses.....	181
Quadro 29 - Protocolo de leitura: Leitura do gênero textual fábula	181
Quadro 30 - Protocolo de leitura: Identificação da finalidade da fábula	182
Quadro 31 - Protocolo de Leitura: Hipótese sobre o gênero textual Tirinha	183
Quadro 32 - Protocolo de Leitura: Como formulou as hipóteses sobre a Tirinha	183
Quadro 33 - Protocolo de leitura: Reconto da Tirinha em prosa.....	184
Quadro 34 - Protocolo de leitura: Realização das inferências sobre a Tirinha	184
Quadro 35 - Protocolo de leitura: Hipótese de leitura sobre o gênero textual poema	186
Quadro 36 - Protocolo de leitura: Como formulou a hipótese de leitura do poema .	186
Quadro 37 - Protocolo de leitura: Leitura do poema.....	187
Quadro 38- Protocolo de leitura: Identificação do assunto do poema	187
Quadro 39 - Ação 03- Estruturar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco na leitura	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DAFI	Diretoria Administrativa Financeira Diretoria Educacional
DIPE	Diretoria de pessoal
DIRE	Diretoria Educacional Diretoria de pessoal
DIVOF	Divisão Operacional Financeira
EAD	Educação a Distância
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
GV	Governador Valadares
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDF	Portable Document Format/ Formato Portátil de Documento
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição da Aprendizagem
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

REANP	Regime Especial de Atividades não Presenciais
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE/GV	Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UCB	Universidade Castelo Branco
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNEC	Centro Universitário de Caratinga

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO CONSTITUCIONAL.....	23
2.1 A DEFASAGEM EM LEITURA NO BRASIL.....	29
2.2 A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL.....	38
2.3 O DESEMPENHO EM LEITURA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	44
2.4 O DESEMPENHO EM LEITURA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	52
2.5 O DESEMPENHO EM LEITURA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES.....	56
2.6 A ESCOLA ESTADUAL CONSTRUINDO SABERES, SEU CONTEXTO E DESEMPENHO EDUCACIONAL DO 6º AO 9º ANO: EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO	60
2.7 ELEMENTOS CRÍTICOS EM SÍNTESE.....	77
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SUPORTES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA.....	80
3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO	82
3.1.1 Conceitos sobre formação de professores e de leitores.....	96
3.2 DESAFIOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE LEITORES.....	101
3.2.1 Leitura como prática social: competência leitora e responsabilidade escolar	110
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO DO CAMPO	112
3.5.1 Eixo I - Alfabetização, Proficiência Leitora e Gestão Escolar/ Gestão Pedagógica/ Prática Docente.....	116
3.5.2 Eixo II - Letramentos Escolares e Práticas Leitoras.....	127
3.5.3 Eixo III - Proficiência Leitora e a Formação Continuada.....	140
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: INTERVENTIVAS PARA AMPLIAR A PROFICIÊNCIA LEITORA.....	157
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALFABETIZAÇÃO E NÍVEIS DE LEITURA: DIAGNOSTICAR PARA INTERVIR	163
4.2 MAPEAMENTO PEDAGÓGICO-LINGUÍSTICO PARA AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA LEITURA E REFORÇO ESCOLAR.....	169

4.3 LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO ESCOLAR.....	188
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A.....	204
APÊNDICE B.....	208
APÊNDICE C	209
ANEXO A - FICHA DE LEITURA ATUAL DA ESCOLA.....	218
ANEXO B- PROJETO DE LEITURA	220

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido no Curso do Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esta pesquisa tem como objetivo investigar as causas de baixo desempenho em leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual Construindo Saberes¹, onde atuo² como professora de língua portuguesa, e a proposição de soluções ou alternativas para um trabalho diferenciado para ampliar as habilidades leitoras e o letramento dos nossos educandos dessa fase de escolarização.

Sou professora de língua portuguesa, formada pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC), Minas Gerais, com conclusão em 2005. Iniciei minha carreira, antes de terminar a minha graduação, na Educação Infantil e, em seguida nos anos iniciais do Ensino Fundamental por ter formação técnica no Magistério. Em 2006, fui nomeada como professora de português tanto na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE) como na Secretaria Municipal de Educação de Engenheiro Caldas. Ao longo dessa trajetória, enfrentei inúmeros desafios em relação à aprendizagem, contudo o maior deles é a baixa proficiência leitora dos estudantes, o que me conduziu à esta pesquisa.

A defasagem em leitura é uma pauta que preocupa e inquieta a todos os que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem escolar, principalmente os professores de língua portuguesa, que trabalham mais de perto com as habilidades leitoras e que são, conseqüentemente, os mais cobrados por resultados dentro da instituição escolar. Evidentemente, a escola não é a única responsável por esse baixo desempenho em leitura. É dentro desse contexto, que emerge a necessidade de investigar as causas das dificuldades apresentadas em leitura observadas nos alunos da última etapa do EF para que possamos traçar um plano de ação eficiente e exitoso.

Como professora de língua materna, atuando diretamente com esse público, entendo a gravidade da situação e me sinto corresponsável pelo desenvolvimento e consolidação dessas competências em leitura dos alunos ainda nessa etapa de

¹ Optou-se pela utilização de nome fictício para a denominação da escola envolvida na pesquisa, preservando-se, assim, o seu anonimato.

² Uso da primeira pessoa do singular, ao longo da introdução, ao me referir à minha própria prática docente.

escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) traz essa incumbência aos docentes, no seu art.13, incisos III e IV, de zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento, no meu caso como docente em língua portuguesa, baixa proficiência em leitura. Ademais, essa preocupação vai se tornando cada vez maior, mediante à constatação de que essa defasagem em leitura se arrasta e se amplia ao longo da etapa final do EF.

A E. E. Construindo Saberes, objeto da pesquisa, é uma instituição de médio porte. De acordo com o Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade, 2025), a instituição atende a um total de 981 alunos distribuídos em 29 turmas, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No ensino regular, a escola oferece formação para os anos finais do EF, com 12 turmas, totalizando 397 alunos, que se constitui o recorte da pesquisa. É a instituição educacional mais antiga da cidade, com setenta anos, considerada a primeira escola pública do município.

Antes dela, só havia um colégio particular onde poucos e privilegiados alunos estudavam. É uma instituição bem estruturada, bem localizada e de fácil acesso. No município, localizado na região Leste de Minas Gerais, com cerca de 13 mil habitantes, ela é única escola estadual. Portanto, recebe todo o alunado, sendo que uma boa parcela deles advém de famílias de baixa renda com sérias dificuldades econômicas. Porém, uma das maiores preocupações enfrentadas pela escola hoje é melhorar os índices de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, a competência leitora e letramentos dos nossos educandos.

De acordos com resultados das avaliações externas como o Saeb e Proeb e diagnósticos internos de leitura, a escola recebe da rede municipal cerca de 120 alunos no 6º ano. Desse número, apenas 30% leem com autonomia. Dados que são descritos de forma mais contundente no capítulo dois.

Pesquisadores corroboram com estudos a respeito desse problema e vêm discutindo amplamente essa defasagem na leitura e suas causas. Acredita-se que a escola é um dos espaços que possibilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, onde precisam circular os portadores textuais para que atividades leitoras e escritoras possam se desenvolver. Para Soares (2003), letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Além disso, afirmam que é através da alfabetização e do letramento que o indivíduo é inserido na sociedade com autonomia. Segundo Moreira (2020), o domínio da leitura e escrita é uma condição imprescindível para os indivíduos apropriarem-se das práticas sociais de letramento, desenvolverem-se e aperfeiçoarem-se nas práticas sociais de interações discursivas, orais e escritas.

De acordo com o Simave, através das avaliações diagnósticas e trimestrais (2023), a E.E Construindo Saberes foi comunicada, através da equipe do Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA) que estava na lista das escolas prioritárias, devido ao baixo desempenho em leitura e matemática. Conseqüentemente, foram dois anos de monitoramento, com visitas semanais do inspetor escolar e intervenções pedagógicas. Em maio de 2025, a escola foi retirada dessa prioridade. A instituição seguirá com as visitas da inspeção escolar mensalmente como dantes do período de prioridade.

Mediante a essa realidade de baixa proficiência leitora, busca-se, através dessa dissertação, responder a seguinte pergunta norteadora: quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela Escola Estadual Construindo Saberes a fim de elevar o desempenho em leitura visando ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Pois acredita-se que com a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, aliadas ao acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes e ao fortalecimento da formação docente, pode-se diminuir essa defasagem em leitura da instituição.

Para responder à pergunta norteadora, o objetivo geral é compreender quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela E.E. Construindo Saberes a fim de elevar o desempenho em leitura dos anos finais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo geral, projeta-se os seguintes objetivos específicos: (i) descrever o contexto de baixo desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Construindo Saberes; (ii) analisar as causas do baixo desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Construindo Saberes; (iii) propor ações que busquem ampliar o desempenho de leitura, a fim de melhorar a proficiência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, tornando-a uma atividade significativa e contínua.

Para atingir os objetivos traçados, acredita-se que, tanto a graduação, quanto a formação continuada dos docentes, contribuem positivamente na formação leitora dos alunos, principalmente nos anos iniciais do EF.

É importante destacar que este trabalho se justifica, uma vez que é necessário descobrir as causas do baixo desempenho em leitura dos anos finais do EF da E.E. Construindo Saberes para propor ações que busquem ampliar o desempenho de leitura, a fim de melhorar a proficiência leitora dos discentes nos anos finais do EF, tornando-a uma atividade significativa e contínua.

Segundo as autoras (Ferreiro; Teberosky, 1999), o conhecimento a respeito das hipóteses de escrita aponta direções sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Considera-se, nesse processo construtor, que a criança é o sujeito reflexivo, ativo do conhecimento e não o receptor passivo de informação (lectoescrita).

Portanto, é papel do docente promover atividades que possam provocar avanços na aprendizagem dos educandos. Para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita, é tarefa do educador formar estudantes que tenham familiaridade com a leitura e seus propósitos, que sejam capazes de compreender o que leem e enxerguem, na leitura, uma maneira de desenvolverem-se como cidadãos críticos. Assim, ressalta-se a importância da formação de professores.

Nessa direção, Fusari (1998, p. 538-539) afirma que é necessário:

[...] criar um novo paradigma, no qual a formação se efetive num *continuum*, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si. (Fusari, 1998, p. 538-539).

Convergindo com a afirmação do Fusari (1998), Silva e Martins (2024) afirmam que a formação de professores não se encerra nos cursos de licenciaturas, dada a natureza complexa da própria atividade pedagógica e de todo o processo de ensino-aprendizagem, coerente com a característica inerentemente humana de estar em fluxo permanente.

Ao enfrentar o desafio da baixa proficiência leitora nos anos finais do EF, observa-se que a formação docente, especialmente a formação continuada, ocupa um lugar central diante das problemáticas educacionais contemporâneas.

Diante do exposto, é notória a importância de desenvolver na E. E. Construindo Saberes projetos que visem ao desenvolvimento de leitura e ampliem o letramento dos educandos. Dessa forma, torna-se imprescindível identificar quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela E. E. Construindo Saberes a fim

de elevar o desempenho em leitura, visando ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do EF.

O presente trabalho é dividido em quatro capítulos: o primeiro consta desta introdução que apresenta ao leitor uma perspectiva geral do tema dessa dissertação e seus objetivos. Para cumprir com esse objetivo, apresenta-se os contextos do macro para o micro, que envolvem as defasagens em leitura dos anos finais do EF.

Sendo assim, no segundo capítulo, faz uma descrição do contexto educacional no que se refere à defasagem em leitura nos anos finais do EF em nível nacional, através de levantamento de dados do Ideb e Saeb dos últimos anos; e na esfera estadual, a partir de normativas e resoluções da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE), da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares (SRE) e, principalmente, da E. E. Construindo Saberes, através de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e diagnósticos de leitura.

No terceiro capítulo, realiza-se uma análise teórica inicial tendo como base os discursos sobre alfabetização e letramento - conceitos diferentes, porém indissociáveis - e formação de professores. Para tanto, adota-se como referência: Ferreiro e Teberosky (1999), Magda Soares (2003 e 2004), Angela B. Kleiman (2008 e 2014), Roxane Rojo (2010), Dorini (2017), Rangel (2024), Tardif (2002) e Street (2014), Morais (1995), Lemle (2011), Pimenta (2001) e Zeichner, (2008), dentre outros.

O capítulo supracitado, também discorre sobre o percurso metodológico. Para tanto, adota-se como metodologia geral a pesquisa qualitativa baseada em fontes de caráter exploratório, incluindo a análise de dados de avaliações externas e de diagnósticos internos produzidos pelos especialistas da instituição. Neste percurso, apresenta-se uma análise deste caso de gestão a partir de entrevistas individuais estruturadas para o gestor escolar e três Especialistas da Educação Básica (EEB) e semiestruturadas para os quatro professores de língua portuguesa e uma professora de uso da biblioteca (PEUB), que são os principais profissionais da escola Construindo Saberes ligados à questão de pesquisa, voltada para o baixo desempenho em leitura dos anos finais do EF.

O quarto capítulo traz como proposta o Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo é apresentar ações pedagógicas a serem adotadas pela escola tendo em vista a melhoria do desenvolvimento da leitura nos alunos dos anos finais do EF, objeto da pesquisa. Esse PAE visa também observar as particularidades locais do

campo da pesquisa pautadas na BNCC (2017), nas limitações reais presentes no contexto educacional em que a escola está inserida.

Ainda no final do último capítulo, constam as considerações finais pontuadas pela pesquisadora a respeito da contribuição que o presente trabalho pode trazer para a melhoria das habilidades leitoras e da aprendizagem dos educandos em todas as áreas do conhecimento. Além das reflexões importantes a respeito da importância da formação docente, da formação leitora, da ampliação dos letramentos e sua contribuição para a melhoria da educação no país.

2 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO CONSTITUCIONAL

Este capítulo apresenta uma visão geral do desempenho em leitura dos estudantes do 6º ao 9º ano, recorte dessa pesquisa. Opta-se por trabalhar apenas com essa etapa de escolarização, devido à amplitude do caso e à necessidade de sanar o problema ainda nessa fase de escolarização. Dessa forma, parte-se de uma abordagem macro, de nível nacional, ao micro, contexto específico da escola pesquisada.

Na seção I, descreve-se a defasagem em leitura no Brasil. Sua histórica negação do direito constitucional garantido desde a CF/88 e sua consolidação como direito com a LDBEM/96. Em seguida, na seção II é descrito o processo de alfabetização na idade certa, que está previsto no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)/2012, e as demais políticas públicas educacionais nacionais e estaduais voltadas para a alfabetização, que se constitui um desafio nacional e atual. Na seção III, descreve-se o desempenho em leitura no Brasil e a importância das avaliações externas para as políticas públicas educacionais.

Já das Seções IV-VI, é feita uma descrição comparando as habilidades leitoras dentro das três instâncias estaduais: SEE, SRE e escola, nos anos de 2021, 2022 e 2023, recorte temporal pós pandemia, para situar melhor a que nível a escola se encontra e traçar o percurso a fim de alcançar os objetivos propostos. Para isso, na seção IV, é descrito o desempenho em leitura na SEE. Na seção V, descreve-se o desempenho em leitura da SRE/GV e finalmente, na seção VI, é feita a descrição da E. E. Construindo Saberes, incluindo seu contexto e desempenho educacional do 6º ao 9º ano, apresentando as evidências do caso de gestão desta pesquisa.

A alfabetização, processo pelo qual se adquire o domínio da leitura e da escrita, é um direito fundamental assegurado pela CF/88, que no seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse direito é reforçado pela LDBEN nº 9.394/1996 que, em seu artigo 32, determina que o EF tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo".

Além disso, na mesma lei, foi incluído o compromisso da Educação Básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura. Publicada no Diário Oficial da União, a Lei 14.407, de 2022, oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo Senado. De acordo com o Senado:

a nova lei define a leitura como prioridade na educação básica. Entre os direitos a serem garantidos pelo Estado, a matéria acrescenta “a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022, recurso online).

Na data da aprovação, o senador, relator da proposta, ressaltou que as medidas são fundamentais para uma escolarização satisfatória, que proporcione condições de o cidadão progredir e dominar saberes de outras áreas (Brasil, 2022).

Resguardando esse direito constitucional, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, anterior ao atual, previsto pela Lei 13.005/2014, com vistas ao cumprimento do dispositivo no art.214 da CF/88, traz como diretriz, no art. 2º, inciso I, a erradicação do analfabetismo no Brasil. Já no inciso IV, traz a melhoria da qualidade da educação e, ainda, estabelece como meta prioritária a alfabetização de todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do EF, na meta 5 e estratégia 5.1:

alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Brasil, 2014, recurso online).

Essa meta, que agora corresponde ao Objetivo 3 do novo PNE (2024-2034)³, reflete o direito constitucional à educação, garantindo que todas as crianças alcancem o nível de alfabetização adequado dentro do ciclo escolar.

No capítulo I, art.4º, inciso VIII, o PNE (2024-2034) estabelece “a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino,

³ No momento da escrita desse trabalho, aguarda-se o parecer do(a) relator(a) da Comissão Especial destinada a avaliar o Projeto de Lei n. 2614, de 2024, do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034” (PL 261424).

consideradas as dimensões do acesso, da permanência, dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem e de desenvolvimento”.

Quanto aos objetivos, metas e estratégias voltados para a alfabetização e desenvolvimento da leitura, o PNE (2024-2034) estabelece no Quadro 1:

Quadro 1 - Objetivos, metas e estratégias voltados para a alfabetização e desenvolvimento da leitura

Objetivo 3	Assegurar a alfabetização, ao final do segundo ano do ensino fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.
Meta 3. a.	Assegurar que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o quinto ano de vigência deste PNE, e que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental, até o final do decênio.
Estratégia 3.11.	Promover, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores no ensino fundamental.
Objetivo 5	Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e no ensino médio, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão.
Meta 5. a.	Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final dos anos iniciais do ensino fundamental para, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.
Meta 5. b.	Assegurar o nível adequado de aprendizagem ao final dos anos finais do ensino fundamental para, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) dos estudantes até o quinto ano de vigência deste PNE, e para todos até o final do decênio.

Fonte: Câmara de Notícias, 2024.

O PNE (2024-2034) garante ainda, no seu artigo 5º, a execução do PNE e o cumprimento de suas metas, assim como o monitoramento contínuo e as avaliações periódicas, a cada dois anos, realizadas pelas instâncias superiores, como o Ministério da Educação (MEC); a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas.

Ainda dentro desse arcabouço do direito à aprendizagem, há no Projeto de Lei 2614/24, do Poder Executivo, que está em análise na Câmara dos Deputados que prioriza a qualidade da formação de professores. Segundo a Agência Câmara de

Notícias (2024), esse projeto do novo PNE prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034 nas áreas de Educação Infantil (EI), alfabetização, EF e Médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, estrutura e funcionamento da Educação Básica.

Dentre os principais objetivos que convergem com a temática da pesquisa voltados para a formação docente estão apontados no Quadro 2:

Quadro 2 - Objetivos do PNE (2024-2034) para a docência

OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
13	ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com inclusão e redução de desigualdades
14	garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior
15	ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na solução dos problemas da sociedade
16	garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.

Fonte: Câmara de Notícias, 2024.

Observa-se que são grandes as expectativas em relação ao cumprimento desses objetivos e metas do PNE (2024-2034), já que, segundo o portal Câmara dos Deputados, Agência Câmara de Notícias, (2024) do governo brasileiro, na seção PNE em Movimento, desses objetivos acima mencionados, apenas a meta 13 foi alcançada no PNE anterior (PNE 2014-2024) Qualidade da Educação Superior:

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (Brasil, 2014, recurso online).

Da qual corresponde ao objetivo 14, meta 14.c. do novo PNE (2024-2034) Qualidade da Graduação:

ampliar a proporção de mestres ou de doutores do corpo docente em efetivo exercício na educação superior para 95% (noventa e cinco por cento), sendo, pelo menos, 70% (setenta por cento) de doutores no conjunto das instituições de educação superior e 55% (cinquenta e cinco por cento) de doutores para cada categoria administrativa (pública, privada ou comunitária). (Brasil, 2024, recurso online).

O que se observa é que, à medida que se cumpre uma meta, novas e promissoras metas são estabelecidas. Todavia, se a meta não for alcançada, a educação não avança, pois é preciso retomar, avaliar o processo ao longo do decênio.

Além dessas garantias, no que diz respeito ao tema, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), enfatiza a importância da alfabetização e do letramento na educação básica, definindo que a alfabetização deve ser concluída até o segundo ano do Ensino Fundamental, com foco em desenvolver a compreensão da linguagem escrita e não apenas a decodificação de palavras. O letramento, por sua vez, é tratado como um processo de apropriação e utilização da escrita em diferentes contextos sociais, complementando a alfabetização.

Segundo o Observatório Movimento pela Base (2021), a BNCC prevê que os estudantes estejam alfabetizados até o 2º ano do EF, mas não basta o estudante conhecer as letras ou saber como desenhá-las corretamente, sendo necessário que ele seja capaz de analisar como se escreve e consiga compreender o contexto.

O Movimento pela Base aponta aspectos fundamentais que ajudam a entender a proposta da BNCC para a alfabetização, como a garantia da autonomia das redes, e reforça a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Ao estabelecer o dever de os educandos serem alfabetizados até o 2º ano do EF, indica que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e ressalta que ser alfabetizado implica não apenas decifrar a linguagem como um sistema de representação da escrita alfabética, mas compreender o que foi lido. Como consta na BNCC:

[...] esses conhecimentos de alfabetização até o 2º ano incluem a criança compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras, ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Brasil, 2021, recurso online)

Há outro ponto que, segundo o Movimento pela Base, converge com a pesquisa no que diz respeito à vinculação entre alfabetização e letramento. A alfabetização é entendida na BNCC como a apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita. Isto significa que a criança deve se apropriar do funcionamento do sistema de escrita

alfabética, mas também, por meio das práticas sociais de leitura e escrita, entender o uso da língua no cotidiano, em práticas de linguagem vivenciadas dentro e fora da escola.

Essas duas vertentes do processo devem ocorrer de forma simultânea. Para que essa compreensão da linguagem inserida na vida prática se consolide, a proposta da BNCC é trabalhar com novos e diversos formatos de textos.

Além desses pontos, segundo o Movimento pela Base, a BNCC entende que a alfabetização é um processo complexo, como estabelecido no seu próprio texto:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (Brasil, 2017, recurso online).

Para o Movimento pela Base, isso significa conhecer as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito, também percebendo as complexas relações entre esses elementos. Isso envolve o desenvolvimento de consciência fonológica da linguagem, que é perceber os sons e entender como eles se separam e se juntam para formar novas palavras.

Dessa forma, conforme já mencionado, garantir a alfabetização vai além do simples domínio do código escrito. Como afirma Soares (2003), o processo de alfabetização deve ser compreendido em conjunto com o letramento, que representa a capacidade de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Esse entendimento ampliado sobre o que constitui a alfabetização plena tem orientado políticas públicas educacionais nas últimas décadas, reconhecendo que o domínio da leitura é condição essencial para o exercício da cidadania e participação efetiva na sociedade contemporânea.

Além disso, a alfabetização como direito constitucional, também está alinhada com documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esses instrumentos reforçam o compromisso do país em garantir não apenas o acesso à educação, mas a qualidade do ensino, assegurando que todos os cidadãos possam desenvolver habilidades de leitura e escrita que lhes permitam participar plenamente da vida social, cultural e econômica.

Apesar desse amplo arcabouço legal e dos avanços nas políticas públicas educacionais, os dados sobre o desempenho em leitura no Brasil revelam um cenário preocupante, especialmente nos anos finais do EF, evidenciando que ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação desse direito constitucional. A seguir, descrevemos esse contexto.

2.1 A DEFASAGEM EM LEITURA NO BRASIL

O Brasil enfrenta desafios significativos em relação à proficiência leitora de seus estudantes. Exemplos históricos relacionados à defasagem em leitura são evidenciados por diversos indicadores nacionais, como o Ideb e Saeb, e internacionais, como o Pisa. Mortatti (2004) afirma que, ao longo do século XIX, no mundo ocidental, a educação escolar foi ganhando impulso; seu sentido religioso foi sendo substituído por um sentido “moderno” e laicizante; e a escola foi sendo consolidada como um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender a um projeto político liberal do Estado pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social.

Com a Proclamação da Independência (1822), outras medidas foram tomadas em relação à instrução pública e à organização política e social do país. A gratuidade da instrução primária fez parte da Constituição Imperial de 1824, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras para a população livre, a regulamentação do método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e controle das suas atividades (Mortatti, 2004).

Diante deste quadro apresentado por Mortatti (2004), uma das considerações que a autora faz em relação a esta questão é que, em nosso país, por suas condições de colonização, por sua dimensão territorial e sua estrutura agrária, a preocupação com a educação elementar demorou. A educação escolar tornou-se obrigatória durante o Império com a Constituição de 1834 e, durante o período republicano, os governos estaduais e federais passaram a organizar o sistema escolar.

De acordo com Mapa do Analfabetismo no Brasil do Inep (2001), o analfabetismo no Brasil é um problema histórico:

[...] o primeiro ponto a se considerar é que se trata de um problema que possui uma longa história no País. Assim, em sua interessante

obra História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889), escrita em 1889, José Ricardo Pires de Almeida (2000) comenta o fato de que no Brasil Colônia “havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (p. 37). Prova disso é que no Império admitia-se o voto do analfabeto desde que, é claro, este possuísse bens e títulos. O autor relata outro fato que também ajuda a entender as causas desse fenômeno e que ainda hoje se encontra presente: os baixos salários dos professores que impedia a contratação de pessoal qualificado e que levava ao “afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito” (idem, p. 65). No mesmo trabalho, ele mostra que, em 1886, enquanto o percentual da população escolarizada no Brasil era de apenas 1,8%, na Argentina este índice era de 6%. Fatos como esse ajudam talvez a entender por que, em 2000, enquanto a Argentina ocupava o 34º lugar no ranking de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o Brasil ocupava a 73ª posição, em situação bem inferior à de outros países da América Latina (Inep, 2001, p.6)

Assim, de acordo com Mortatti (2004), desde o período colonial existia um número considerável de pessoas que não sabiam ler e escrever. Todavia, isso só se torna um problema de ordem política quando, no final do período imperial, se dá a proibição do voto dos analfabetos (1882), tomando força pela circulação das ideias do liberalismo e pela divulgação da taxa de analfabetismo no censo de 1890, no período republicano.

Ainda segundo a autora, o voto dos analfabetos voltou a ser garantido na Constituição de 1988, mas no decorrer de todo o século XX, foi-se constituindo não somente como um problema político, mas também de ordem social, cultural e econômica e um estigma foi sendo criado em torno da figura do analfabeto como alguém incapaz (Mortatti, 2004, p. 17).

Mortatti (2004) mostra que, no decorrer da década de 1920, outras reformas educacionais vão ocorrendo em outros estados brasileiros. É criada a Associação Brasileira de Educação em 1924 e essas reformas tiveram uma estreita ligação com o ideário da Escola Nova no cenário brasileiro. Alguns educadores que compuseram este momento: Antônio de Carneiro Leão (pernambucano); Lourenço Filho (cearense); Francisco Campos (mineiro); Anísio Teixeira (baiano).

Contudo, as garantias de direitos educacionais ocorreram na formação do Ensino Nacional, no Governo de Getúlio Vargas, com a Constituição de 1934, que traz no art. 5º: “Compete privativamente à União: XIV, traçar as diretrizes da educação nacional.” Naquele momento, a educação foi assegurada como um direito de todos os cidadãos, cabendo à família e aos poderes públicos sua oferta. Esse foi um passo

importante para a democratização da educação no Brasil, que garantiu também a laicidade do ensino público.

Além dessas questões de ordem legal, os princípios da Escola Nova embasavam novas propostas: centralidade do aluno no processo; utilização de métodos ativos de ensino; racionalização do espaço, tempo, técnicas e relações escolares; testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, como por exemplo, os Testes ABC⁴ de 1934 de Lourenço Filho.

Nessa nova perspectiva, a escrita passou a ser compreendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Quanto à leitura, passou a ser entendida como meio de ampliar as experiências, estimular processos mentais. Houve incentivo à leitura silenciosa, criação de bibliotecas escolares e de classe, assim como, clube de leituras. No entanto, a questão da alfabetização ainda não estava totalmente resolvida até pelas indicações das taxas de escolaridade de 1950, 36% apenas eram considerados alfabetizados entre a população de 7 e 14 anos, segundo o Inep (2001).

Até 1940, o critério para saber se as pessoas sabiam ler e escrever o próprio nome tinha por base a declaração do próprio sujeito. Mas a partir de 1950, a definição de alfabetização ampliou-se para saber ler e escrever um bilhete simples. Os critérios estabelecidos a partir do censo de 1950, no Brasil, basearam-se nas definições de alfabetização/analfabetismo ditadas pela UNESCO, “como critérios internacionais de medição do analfabetismo/alfabetização, a fim de propiciar comparações entre diferentes países” (Mortatti, 2004, p.19).

Ainda conforme Mortatti, em 1961 foi promulgada a lei 4.024, a primeira LDBEN. Além disso, a Constituição de 1967 estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, momento em que a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos estava em 67%. A acepção de alfabetização naquele momento histórico pode ser compreendida como

um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da

⁴ Os *Testes ABC*, criados para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1º ano do Ensino Fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (Mortatti, 2004, p.9).

cultura e da participação social. Desse ponto de vista, “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (Mortatti, 2004, p. 67).

Segundo a autora, a década de 60 foi um momento de intensa urbanização do país e nem todos os brasileiros tiveram a oportunidade de acesso à escola pública de oito anos. Além disso, as mudanças na educação e no ensino se fizeram por uma perspectiva tecnicista e, no que dizem respeito à alfabetização, as perspectivas teóricas eram de cunho comportamentalista e comunicacional. Esses problemas tornaram-se relevantes diante da chegada das crianças de classes sociais desprivilegiadas e com variedades linguísticas distintas da variedade adotada pela escola. Esses e outros fatores contribuíram para o aumento do “fracasso escolar” (Mortatti, 2004).

Já na década de 70, surge um novo panorama, em que as discussões e análises da educação brasileira passam a abranger um conjunto de aspectos: políticos, econômicos, sociais e pedagógicos que têm como orientação maior uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada/formulada por intelectuais ligados a diversas áreas do conhecimento, como Filosofia, Sociologia, História e Educação.

Segundo Mortatti (2004, *apud* Aguiar; Pelandré, 2005):

nasce a associação entre escola/ensino/aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização) e virou o argumento central nos debates políticos sobre a universalização da instrução elementar – legado do modelo republicano de educação escolar francesa de 1880. Ainda segundo a autora, a partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, nos moldes ocidentais e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais. Percebe-se o fosso que se estabelece entre o prometido e o efetivado, o projeto de “educação das massas”, pelo menos no que tange o Brasil, ainda se encontra num processo de defasagem (Mortatti, 2004, p. 32).

Nesse contexto, se instaura a discussão contra uma escola que servia como aparelho ideológico do Estado e reprodutora das desigualdades sociais. Nascem,

então, a Constituição Federal em 1988, a LDBEN em 1996 e, logo em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 para o EF e, posteriormente, para o Ensino Médio (EM). Articulam-se também um conjunto de iniciativas estaduais e nacionais para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, relacionadas com estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização.

A CF/88 estendeu o voto facultativo aos analfabetos e colocou como meta a erradicação do analfabetismo nos dez primeiros anos depois de sua promulgação. Na LDBEN/1996, a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), passa a ser formada pela Educação Infantil (EI), o EF e o EM.

Concomitantemente, a década de 80 é marcada por uma nova concepção teórica, denominada “Construtivismo” (resultado das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita com base em Piaget e Chomsky) que emplacou mudanças na compreensão do processo de alfabetização.

Foi nessa década, que o Brasil conseguiu reverter o crescimento constante do número de analfabetos. Porém, segundo o Inep (2003),

como dado negativo, havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20. Como, do ponto de vista da mobilização dos recursos, o que interessa é o número absoluto de analfabetos, percebe-se a grande tarefa que temos pela frente, tarefa essa, é claro, facilitada pelo fato de que a riqueza social produzida hoje pelo Brasil é muito maior do que aquela de 1960, ou do início do século (Inep, 2003, p.6).

Constatamos que, mesmo com a taxa de analfabetismo brasileiro caindo ao longo do século passado, a população brasileira crescia abruptamente e o número de brasileiros analfabetos também crescia nas mesmas proporções. Assim, o Brasil finda o século XX com 119.53 milhões de brasileiros com a idade de 15 anos ou mais, sendo desse grupo, 16 milhões de analfabetos, o que corresponde a 13.6 %, segundo o Inep (2003):

se por um lado, o Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a ‘pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece’, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries

de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (Inep, 2003, p.6).

Considerando o Censo de 2000, alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever um bilhete simples. Já aquele que sabia ler e escrever, mas esqueceu; e aquele que apenas sabia assinar o seu nome, foram considerados analfabetos. Assim, com o próprio conceito de analfabetismo sofrendo alterações ao longo deste período e cada vez mais, no mundo, adotando o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, os números do Inep (2001), mostram que

o melhor antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta. Contudo, se essa escola não for de qualidade, continuaremos a produzir o analfabeto funcional, que apesar de ficar até oito anos na escola, não consegue avançar além das séries iniciais [...] tendo o Brasil, como sua marca básica, as desigualdades sociais e regionais, não poderia ser diferente com o analfabetismo. As regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País (Inep, 2003, p.6).

Mortatti (2004) também coloca que foram mudando os indicadores referentes à faixa etária: população de 5 anos ou mais, de 10 anos ou mais, de 15 anos ou mais. E ainda de acordo com a autora, “foram sendo estabelecidas, em nível internacional e nacional, correlações entre o analfabetismo e outros indicadores de caráter econômico, social, cultural, geográfico e educacional” (Mortatti, p. 20). A autora cita também novas estratégias de medição que foram surgindo: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Saeb), o “Provão” do ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

De acordo com o Inep (2001), o Brasil iniciou o século XX com 9.728 milhões de jovens, acima de 15 anos, sendo 65,3% dessa população analfabeta e chegando na metade do século XX ainda com 50,6% da população, de 15 anos ou mais, analfabeta.

Outros dados históricos destacados pelo Inep (2001) tratam da evasão e o abandono escolar:

é doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo as crianças mais jovens (Inep, 2001, p.10).

Diante desse cenário de “fracasso escolar”, o Inep (2001) atribui esse quadro à má distribuição de renda no país e por regiões, alega que são duas ações que caminham juntas. E propõe medidas:

o Brasil precisa e pode construir uma escola com infraestrutura adequada, capacitar os docentes, pagar-lhes salários justos, ampliar a duração dos turnos até chegar a uma escola de período integral, buscar e levar os seus alunos na escola, alimentá-los com dignidade, dar-lhes renda suplementar, enfim, implantar uma pedagogia de resgate e promoção da cidadania. Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação de que 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuarem seus estudos no segundo segmento deste nível de ensino. Enfim, são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida (Inep, 2001, p.11).

Apesar dos avanços notórios nas últimas décadas em termos de acesso à educação, com a universalização do EF, os resultados qualitativos ainda demonstram fragilidades importantes no desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes brasileiros.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶, oferece uma perspectiva comparativa da situação brasileira. Na edição de 2018, o Brasil obteve média de 413 pontos em leitura, significativamente abaixo da média dos países da OCDE, que foi de 487 pontos. O país ocupou a 57ª posição entre os 79 países e regiões participantes, evidenciando que 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura considerado necessário para a plena participação na sociedade moderna.

De acordo com dados divulgados pelo Inep, 2023, a taxa de alfabetização no país, em 2023, era de 49,3%, o que significa que mais da metade das crianças brasileiras não estavam plenamente alfabetizadas. Este cenário evidencia uma crise educacional que compromete o desenvolvimento integral de milhões de crianças e adolescentes.

Analisando os resultados do Saeb, observa-se que há uma tendência de regressão no desempenho dos estudantes à medida que avançam do 6º ao 9º ano do EF, como é observado no Quadro 3:

Quadro 3 - Percentual de Aprendizagem adequada Língua Portuguesa- Saeb/2021

Ano Escolar	Percentual de Aprendizagem Adequada em Português
5º ano	51%
9º ano	35%

Fonte: Inep (2021).

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA) é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Trata-se de uma avaliação internacional trienal que mede o desempenho dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. A sua principal função é comparar os sistemas de educação dos países participantes e identificar áreas que precisam de melhoria, auxiliando na formulação de políticas educacionais. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização intergovernamental de 38 países, com sede em Paris, que visa promover o progresso econômico e Social entre os seus membros, assim como o comércio mundial. Seu objetivo principal é ajudar os países membros coordenar políticas, promover o desenvolvimento econômico, a inovação e a cooperação internacional. Fonte: <https://www.gov.br/cade/pt-br/centrais-de-conteudo/internacional/cooperacao-multilateral/organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde-1>

Essa queda de desempenho em leitura, durante os anos finais do EF, representa um dos maiores desafios educacionais do país. Constata-se que a proficiência leitora caiu 16%, na etapa final do EF.

Conforme nota técnica da Agência Brasil (2025) divulgada pelo Inep, a pandemia de covid-19⁷ agravou significativamente esse quadro. De acordo com a nota, os resultados do Saeb 2023 mostram que o país não retornou aos patamares de alfabetização anteriores à pandemia, quando 60,3% das crianças estavam alfabetizadas em 2019. A interrupção das aulas presenciais e a implementação emergencial do ensino remoto, sem a devida preparação de educadores, estudantes e famílias, contribuíram para aprofundar as deficiências no processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura.

As desigualdades regionais e sociais também são fatores determinantes na defasagem em leitura no Brasil. Os dados do Saeb 2023 revelaram variações significativas nas estimativas sobre alfabetização dos alunos entre os estados, com diferenças consideráveis nas margens de erro. Estados como a Bahia apresentam situações mais críticas, com grande percentual de estudantes com baixo desempenho em leitura, enquanto unidades da federação como Tocantins demonstram resultados relativamente melhores.

É importante destacar que a defasagem em leitura não afeta apenas o desempenho escolar imediato, mas tem implicações de longo prazo na vida dos estudantes. Segundo Kleiman (2008), essa defasagem está frequentemente relacionada à falta de sentido que os estudantes veem nas práticas de leituras escolares, resultando em atividades desconexas que não contribuem efetivamente para a compreensão. Como consequência, muitos jovens concluem o EF sem as habilidades necessárias para prosseguir com sucesso nas etapas posteriores de sua formação.

Superar esse cenário exige políticas públicas efetivas e articuladas, que considerem tanto os aspectos pedagógicos quanto sociais envolvidos no processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura. É necessário um olhar atento para as

⁷ A covid-19, doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, provocou, no contexto educacional brasileiro, perdas de aprendizagem estimadas entre 4 a 10 meses, com impactos mais severos em matemática e leitura em crianças mais novas. No estado de São Paulo, alunos assimilaram apenas 27,5% do conteúdo esperado, enquanto em Minas Gerais implementou-se o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) para recuperar déficits acumulados durante o ensino remoto.

especificidades regionais e para as diferentes realidades socioeconômicas das famílias brasileiras, reconhecendo que a superação da defasagem em leitura é fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade previsto na Constituição Federal.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL

A alfabetização na idade adequada tem sido reconhecida como um desafio central para a educação brasileira, constituindo-se como fator determinante para o sucesso escolar nas etapas subsequentes. Historicamente, o Brasil tem implementado diversas políticas públicas visando garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização, que tradicionalmente compreendia os três primeiros anos do EF.

A LDBEN/96 estabelece que o EF tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. Contudo, a legislação não definiu inicialmente um período específico para a conclusão do processo de alfabetização. O PNAIC, lançado em 2012, foi uma das principais iniciativas do governo federal para enfrentar esse desafio. O programa tinha como objetivo assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF. Este ajuste refletiu uma propensão de antecipar a consolidação das habilidades de leitura e escrita, considerando-as fundamentais para o desenvolvimento das demais aprendizagens.

A BNCC, homologada em 2017, antecipou essa meta, prevendo que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do EF. Essa antecipação reflete uma tendência internacional de valorizar a alfabetização precoce como estratégia para melhorar os indicadores educacionais.

No entanto, conforme afirmam Guarnieri e Vieira (2010), essa ampliação do tempo de escolarização não tem sido o suficiente para dirimir o fracasso escolar na alfabetização e garantir a todos os alunos o acesso à leitura e à escrita. Nas palavras dos autores:

a ampliação do tempo de escolarização deve estar atrelada à qualidade do ensino e a oportunidades efetivas de aprendizagens da leitura e da escrita, o que envolve um trabalho sistemático por capacidades fundamentais da alfabetização, com objetivos bem

definidos a serem alcançados em cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização (Guarnieri; Vieira, 2010, p.67).

Recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, enfatizou a importância da literacia (compreendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita) e da instrução sistemática e explícita do sistema alfabético de escrita.

A PNA se diferenciou de políticas anteriores ao não utilizar o termo "letramento", optando por uma abordagem mais focada na decodificação e na consciência fonológica, o que gerou debates no campo educacional brasileiro, como aponta Rangel (2024). Cabe ressaltar que o decreto supracitado foi revogado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). De acordo com o MEC (2023):

[...] a nova Política tem como princípios a colaboração entre os entes federativos; o fortalecimento das formas de cooperação; a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas; a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade; a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional; o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023, recurso online).

Apesar desses avanços, os resultados ainda são preocupantes: de acordo com os dados da avaliação do Saeb 2019, apresentados pelo MEC, o levantamento revela desempenho do 2º e 9º ano do Ensino Fundamental:

cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa, de acordo com as escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).(…). Na ocasião, foram apresentados os resultados do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa (...). Ainda quanto à distribuição nos níveis da escala de proficiência de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental, a avaliação revela que a maior parte dos estudantes (21,55%) concentra-se no nível 5. Por outro lado, 4,62% dos alunos estão abaixo do nível 1, o que indica a provável falta de domínio no conjunto das habilidades que compuseram o teste por parte desses participantes. Em contraponto, 5,04% dos estudantes estão no nível 8 - um indicativo do domínio da maioria das habilidades testadas (MEC, 2019, recurso online).

Conclui-se que a defasagem em leitura se dá nos anos iniciais e vai se acumulando e se agravando ao longo EF. Cabe observar a matriz de referência do 2º ano, EF, Saeb (2019) na qual os estudantes foram avaliados, presentes no Quadro 4:

Quadro 4 - Matriz referência língua portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental

HABILIDADES DA MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema Escrita Alfabética	Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética
	Relacionar Elementos Sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras.
	Escrever palavras.
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em texto.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
Produção Textual	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
	Escrever texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os resultados recentes do Ideb 2023, divulgados pelo MEC e pelo Inep, mostram um cenário apreensivo, especialmente nos anos finais do EF. De acordo com os dados, o Brasil alcançou 6 pontos nos anos iniciais do EF (do 1º ao 5º ano), atingindo a meta nacional estabelecida para o primeiro ciclo do indicador (2007-2021). No entanto, nos anos finais do EF (do 6º ao 9º ano), o país alcançou apenas 5 pontos, ficando abaixo da meta de 5,5, e no EM, o resultado foi de 4,3 pontos, também inferior à meta de 5,2.

Já o Saeb, que é um conjunto de provas aplicadas em larga escala e ajuda a diagnosticar a situação da educação básica no Brasil, e está vinculado ao Inep. De acordo com o site gov.br,

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais e atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos (Inep, 2021, recurso online).

A cada dois anos, o Saeb aplica testes e questionários a alunos da rede pública e a uma amostra da rede privada. Os resultados mostram os níveis de aprendizagem dos estudantes e são acompanhados de informações contextuais que ajudam a entender os fatores que influenciam esse desempenho. Assim,

o Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb estabelece metas bianuais para cada escola, rede de ensino e para o país, visando o alcance da média 6,0 em 2022, correspondente ao patamar médio dos países desenvolvidos (Inep, 2025, recurso online).

De acordo com o Inep, o Saeb, aplicado desde 1990, passou por diversos aprimoramentos teóricos e metodológicos ao longo dos anos. Em 2023, registrou um avanço expressivo com a introdução de várias inovações, especialmente aquelas voltadas à implementação da BNCC. No contexto do baixo desempenho em leitura, entre os alunos dos anos finais do EF, vale destacar a avaliação do 2º ano do EF, cuja primeira edição ocorreu em 2019, já alinhada à BNCC. Além disso, os resultados de 2021 foram utilizados como base para definir os níveis de alfabetização no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado⁸.

Cabe ressaltar que, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019), os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os

⁸ Programa que tem como proposta induzir e coordenar o esforço nacional de universalizar a alfabetização entre as pessoas de 15 anos ou mais e estimular a elevação da escolaridade, contribuindo para a potencialização do exercício da cidadania. O programa de alfabetização popular Brasil Alfabetizado foi criado em 2004, e seu público-alvo são os grupos mais vulneráveis da sociedade que não tiveram acesso à educação. A forma de organização do Programa Brasil Alfabetizado prevê a instalação de turmas em diferentes espaços sociais, como associações de bairro, igrejas, centros comunitários para evitar grandes deslocamentos das pessoas que precisam se alfabetizar. O novo ciclo do Programa é regulamentado pela Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, e ocorre entre 2024 e 2027. Todos os entes federados que aderiram ao Pacto Nacional Pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica.

É importante destacar que as matrizes de referência não se confundem com os currículos, que são muito mais amplos, e não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Portanto, constituem-se uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados (Brasil, 2019).

Desde 2019, de acordo com o MEC (Brasil, 2019), o Saeb passa por um momento de transição, no qual as matrizes utilizadas desde 2001, estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC. Procurando garantir a comparabilidade com a edição de 2021, cujos resultados foram fortemente marcados pelo fim da pandemia, em 2023 será ainda utilizada a antiga matriz para as áreas de língua portuguesa e matemática no 5º e 9º ano do EF e EM.

Já as escalas, segundo o MEC, podem ser visualizadas como réguas construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e aqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados.

Outro ponto que precisa ser destacado, quando descrevemos a questão do PNAIC, é a evolução do Ideb nos anos finais do EF, que tem sido mais modesta do que nos anos iniciais. Em 2019, o Ideb nacional para os anos finais foi de 4,7, abaixo da meta de 5,1 estabelecida para o período. Em 2021, houve uma pequena elevação para 5,0, ainda aquém da meta de 5,3. Já em 2023, observou-se uma queda para 4,9, evidenciando os desafios para a melhoria da qualidade educacional nessa etapa.

As avaliações externas têm desempenhado um papel crucial na formulação de políticas públicas educacionais no Brasil. De acordo com o portal do MEC, o PNAIC, por exemplo, foi desenvolvido a partir do diagnóstico fornecido pelas avaliações que apontavam para o problema da não alfabetização de uma parcela considerável de estudantes até o 3º ano do EF.

Da mesma forma, a PNA, instituída em 2019, baseou-se em evidências científicas e nos resultados das avaliações nacionais e internacionais para propor diretrizes e estratégias visando à melhoria da alfabetização no país, ainda que seja necessário considerar seus limites e possibilidades.

Para além da avaliação do desempenho cognitivo, as avaliações externas também permitem identificar fatores associados ao desempenho, como o nível socioeconômico dos estudantes, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e as práticas pedagógicas. Essa compreensão mais ampla do contexto educacional é fundamental para a elaboração de políticas públicas que promovam não apenas a melhoria do desempenho, mas também a equidade educacional.

No entanto, é importante reconhecer que as avaliações externas possuem limitações e têm sido objeto de algumas críticas. Rangel (2024) argumenta que as políticas curriculares de alfabetização atuais no Brasil "se constituem como mecanismos de regulação, tentativas de cerceamento do diferir", e que "demandas como currículo único/comum/mínimo tendem a desqualificar as experiências produzidas pelos municípios, unidades escolares". Embora, tendo em vista a extensão territorial brasileira, a diversidade de culturas, as desigualdades sociais e regionais, faz-se necessário uma base comum curricular, um referencial, contanto que dê abertura para adaptações para os estados e municípios como a BNCC o faz.

Mesmo com essas críticas, as avaliações externas consolidaram-se como instrumentos essenciais para a gestão educacional em todos os níveis, desde as escolas até os sistemas de ensino, fornecendo indicadores que orientam a tomada de decisões e o monitoramento das políticas implementadas.

Apesar de todas as políticas públicas voltadas para a consolidação da alfabetização na idade certa, como a BNCC (2017) e o Decreto 11.556/2023, que institui o CNCA, dados recentes sobre alfabetização no Brasil, mostram que ainda estamos longe de alcançar esse alvo de todas as crianças alfabetizadas até o final do 2º ano do EF (MEC, 2023).

Segundo o Inep, em 2023, apenas 49,3% das crianças no 2º ano do EF estavam alfabetizadas no Brasil. Esse percentual, embora represente uma melhoria em relação a 2021, quando 56,4% dos estudantes da mesma fase não estavam alfabetizados, ainda está significativamente abaixo do ideal e dos objetivos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais.

Ademais, os números também revelam que o país ainda não retornou ao patamar anterior à pandemia de covid-19, quando havia 60,3% das crianças alfabetizadas em 2019.

Os desafios na alfabetização na idade certa desencadeiam consequências que se estendem por toda a trajetória escolar dos estudantes.

De acordo com Soares (2003), esse insucesso torna-se evidente por meio dos resultados de avaliações externas à escola, sejam elas de âmbito estadual, como o Saresp e o Simave, nacional, como o Saeb e o Enem, ou ainda internacional, como o Pisa. A autora destaca que esse quadro se prolonga ao longo de todo o Ensino Fundamental e alcança também o Ensino Médio, manifestando-se em elevados índices de desempenho insuficiente ou inexistente em avaliações de leitura, o que evidencia a presença significativa de estudantes não alfabetizados ou apenas parcialmente alfabetizados ao longo de toda a trajetória escolar.

Diante desse complexo cenário, fica evidente que a superação do desafio da alfabetização na idade certa, requer um esforço conjunto e coordenado de todos os atores envolvidos no processo educacional: governo, escolas, educadores, famílias e sociedade civil. É necessário não apenas garantir o acesso à educação, mas também assegurar a qualidade do ensino, com metodologias adequadas, formação docente consistente e condições materiais que favoreçam o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita desde os primeiros anos do EF.

2.3 O DESEMPENHO EM LEITURA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As avaliações externas têm desempenhado, nas últimas décadas, um papel fundamental na mensuração e compreensão do desempenho em leitura dos estudantes brasileiros, fornecendo dados essenciais para a formulação e ajuste de políticas públicas educacionais.

As avaliações externas no Brasil são amparadas por um amplo arcabouço legal. A começar pela Constituição Federal de 88 no seu art. 206, inciso VII, que estabelece o princípio da garantia de padrões de qualidade.

A LDBEN/96, no Título II - dos princípios e fins da Educação Nacional, art. 3º, inciso IX, estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade. E no Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, Inciso IX, aponta padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Define, ainda, a avaliação como um processo contínuo, cumulativo e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, priorizando a qualidade da aprendizagem.

O PNE (2014/2024) faz referência às avaliações externas como uma das metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade. Conforme a Meta 7:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2024, recurso online).

Observa-se que as avaliações externas se constituem a principal ferramenta de aferição e fomentação da qualidade da Educação Básica do país.

O PNE (2024-2034) continua reforçando essas diretrizes ao estabelecer dentro do objetivo 3, que trata da alfabetização:

Estratégia 3.9. Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino, com o objetivo de definir estratégias para o processo de alfabetização e recomposição das aprendizagens dos estudantes. E Estratégia 3.10. Aprimorar os processos de avaliação e a apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, com vistas à redução das desigualdades existentes e ao apoio ao planejamento e à gestão (Brasil, 2024, recurso online).

Ferreira e Micarello (2022, p.73), ao apresentarem alguns resultados de uma pesquisa de campo da avaliação em larga escala e leitura e discutir suas contribuições tanto no que diz respeito à avaliação quanto ao ensino da leitura, afirmam que

a formação de leitores deveria ser assumida como tarefa principal da escola. A condição de leitor é fundamental para a participação informada na vida social, para o exercício da cidadania, é condição para que se continue aprendendo fora das instituições formais de ensino, é condição de autonomia intelectual. Na escola, essa formação deve estar prevista por um currículo que oriente o desenvolvimento progressivo de habilidades leitoras. O ensino da leitura, no sentido em que aqui o defendemos, está associado, de um lado, ao desenvolvimento dessas habilidades e, de outro, ao exercício sistemático de estratégias para abordar o texto. Trata-se, portanto, de, através de boas práticas de mediação, ensinar o leitor em formação a agir como agem os leitores proficientes (Ferreira; Micarello, 2022, p.73).

Os resultados de avaliações externas e internas contribuem com o mapeamento dos estudantes, uma vez que os permitem coletar informações importantes sobre quem são, o que eles sabem, ou seja, em quais condições de aprendizagem se encontram, o que já dominam e o que ainda apresenta lacunas. Uma forma de conhecer os estudantes nas suas especificidades e nos seus diferentes ritmos de aprendizagens.

Segundo o Simave (2025), todas essas informações possibilitam o cruzamento de resultados de avaliações somativas, que vão subsidiar o processo de fundamentação das formativas. Auxiliam também na elaboração de estratégias de ensino que irão contribuir efetivamente com a aprendizagem dos estudantes, considerando os diferentes níveis de aprendizagem no mesmo ano/série.

Ainda de acordo com o Simave (2025), as avaliações educacionais em larga escala, que compõem o Simave, podem ser identificadas a partir de duas dimensões: uma interna ao Governo Estadual e à SEE e outra externa. Cada um dos tipos de avaliação tem uma função específica que pode ser usada em diferentes momentos e objetivos do processo avaliativo.

Assim, segundo o sistema,

as avaliações internas ao Governo, elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da Secretaria de Estado de Educação, denominadas Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, buscam qualificar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem individualmente, ao longo do ano letivo. Elas apresentam um caráter formativo e encontram-se divididas em duas categorias: diagnóstica e intermediária. Neste conjunto de avaliações, são avaliados todos os estudantes matriculados na educação básica, em todos os componentes curriculares (Simave, 2025, recurso online).

Segundo o Simave (2025), as avaliações externas aplicadas no Estado de Minas Gerais têm caráter somativo e visam aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em determinada etapa da escolarização, com vistas a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. As avaliações externas aplicadas na abrangência do Estado de Minas Gerais avaliam estudantes matriculados no 2º ano, 5º ano e 9º ano do EF e 3º ano do EM, em escolas estaduais e municipais do estado. Estas avaliações são chamadas de Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Ainda de acordo com a SEE/MG, no conjunto de avaliações educacionais em larga escala, há as avaliações externas de abrangência nacional ou internacional, que avaliam etapas ou estudantes específicos, utilizando-se em geral, testes de proficiência e questionários contextuais. As avaliações podem ser classificadas da seguinte forma: avaliações sistêmicas da aprendizagem, compostas pela avaliação diagnóstica, avaliação intermediária e avaliações externas; além das avaliações de abrangência estadual como o Proalfa e o Proeb, avaliações de abrangência nacional como o Saeb e o Enem, e avaliações de alcance internacional, tais como o Pisa, o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) e o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce).

Vale acrescentar que o Pisa é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, com objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. É uma avaliação aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa abrange as áreas de leitura, matemática e ciências. As provas avaliam a capacidade do jovem de 15 anos de buscar, selecionar, interpretar, integrar e analisar informações de uma ampla gama de textos associados a situações que vão além da sala de aula. O Pisa é realizado a cada três anos.

Segundo a SEE/MG, outra avaliação externa de alcance internacional que os estudantes brasileiros e mineiros fazem é o PIRLS, uma iniciativa realizada a cada cinco anos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, acadêmicos e analistas que trabalham para avaliar, entender e melhorar a educação

em todo o mundo. O PIRLS avalia habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar tendências de compreensão leitora, além de coletar informações sobre os contextos de aprendizagem, para caracterizar o processo de leitura dos estudantes avaliados nos países que participam do estudo. O PIRLS é realizado a cada cinco anos e foi aplicado pela primeira vez no Brasil em 2021.

E para finalizar essa etapa sobre avaliação externa de alcance internacional, ainda há que acrescentar, segundo a SEE/MG, o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) é uma avaliação internacional conduzida, periodicamente, pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), direcionada aos países da América Latina e Caribe. O Erce monitora os avanços na aprendizagem dos estudantes, que são avaliados em leitura, escrita, matemática e ciências. Além disso, o Erce também busca identificar fatores associados à aprendizagem. No Brasil, os testes e questionários são aplicados em turmas do 4º ano (apenas leitura, escrita e matemática) e 7º ano do Ensino Fundamental.

Quanto à aprendizagem no EF relacionadas às avaliações externas, O PNE (2024-2034), traz no objetivo 5 e nas estratégias 5.6, 5.7, 5.8, 5.9 e 5.10:

Divulgar bienalmente os resultados de aprendizagem e os indicadores educacionais do Saeb relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino, assegurada a contextualização de indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico, de raça, de sexo e de região. Elaborar índice para avaliação da qualidade da educação básica que agregue indicadores como desempenho e fluxo escolar. Aperfeiçoar os processos de avaliação e apropriação dos resultados educacionais pelas escolas, considerados os níveis alcançados por diferentes grupos sociais, para fins da redução das desigualdades existentes e do apoio ao planejamento e à gestão. Fomentar avaliações diagnósticas e formativas nas unidades educacionais e nos sistemas de ensino em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, com o objetivo de definir estratégias para o desenvolvimento e a recomposição das aprendizagens dos estudantes. Acompanhar estudantes com rendimento escolar defasado, de forma a ofertar práticas pedagógicas que contribuam para a recomposição de aprendizagens (Brasil, 2025, recurso online).

Dessa forma, quanto às avaliações externas em larga escala de abrangência nacional, temos o Saeb e o Ideb, que são os principais instrumentos nacionais que permitem um diagnóstico abrangente da situação educacional do país, além do Enem.

O Saeb é realizado pelo Inep e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. O Saeb aplica dois tipos de instrumentos de coleta de dados: os cognitivos e os contextuais.

Os questionários contextuais são aplicados a estudantes, professores e diretores e levantam informações sobre o padrão de vida dos estudantes e suas famílias, dos professores, sobre as condições da escola, ou seja, sobre características e aspectos da vida escolar e social que podem interferir no desempenho acadêmico dos estudantes.

O Saeb é realizado a cada dois anos, contudo, a Portaria Nº 458/2020 estabeleceu, em seu artigo 3, que a periodicidade de realização do Saeb será anual. Embora esteja vigente, ainda não foi colocada em prática.

Outra avaliação de abrangência nacional é o Enem. O exame é de grande relevância e abrangência no contexto da educação brasileira. Trata-se de um exame anual para avaliar os alunos em vias de concluir, ou que já tenham concluído o EM. Assim, o exame abrange as quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias - relacionadas aos componentes curriculares da Educação Básica.

Mediante esse contexto de avaliações externas em larga escala de abrangência nacional, nos anos finais do EF (do 6º ao 9º ano), que se configura o objeto dessa pesquisa, o país alcançou apenas 5 pontos, ficando abaixo da meta de 5,5, e no EM, o resultado foi de 4,3 pontos, também inferior à meta de 5,2, como se evidencia no Quadro 5:

Quadro 5 - Evolução do Ideb 2021 na Educação Básica

Etapa de Ensino	Ideb Alcançado	Meta Estabelecida
Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	6,0	6,0
Anos Finais (6º ao 9º ano)	5,0	5,5
Ensino Médio	4,3	5,2

Fonte: Inep (2023).

Um dado importante é que os estudantes brasileiros apresentam uma regressão no desempenho à medida que avançam do 6º ao 9º ano do EF, público-alvo desta pesquisa. Esse fenômeno evidencia falhas no sistema educacional, que

não consegue manter e aprofundar os níveis de aprendizagem alcançados nos anos iniciais. Em 2021, por exemplo, essa queda na proficiência leitora foi de 16%, como se observa no Quadro 6:

Quadro 6 - Ideb - Ensino Fundamental I e II - Aprendizagem adequada em Português (2021)

Etapa de Ensino	Aprendizagem Adequada em Português
Anos Iniciais (5º ano)	51%
Anos Finais (9º ano)	35%

Fonte: Ideb 2023, Inep.

A importância das avaliações externas para as políticas públicas educacionais reside, justamente, na sua capacidade de identificar esses problemas e orientar ações corretivas. Como destaca o ministro da educação Camilo Santana documento oficial do MEC (2024):

‘esse é o mais importante indicador educacional da educação básica no nosso país, já que ele mede os resultados e a efetividade das nossas políticas públicas nesta etapa de ensino’, disse o ministro de Estado da Educação, Camilo Santana. ‘Assim, ele funciona como um norte para as tomadas de decisões na educação básica, determinando o que deve ser melhorado no ensino e garantindo que a construção dos programas e das iniciativas seja feita de forma a assegurar o atendimento das necessidades da população’, explicou (Brasil, 2024, recurso online).

De acordo com o Inep, além do Saeb e do Ideb, o Brasil também participa de avaliações internacionais como o PIRLS, que avalia a literacia de leitura dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Em 2021, cerca de 6.300 estudantes de 193 escolas (públicas e privadas) de todas as regiões do Brasil participaram dessa avaliação, que permite um diagnóstico comparativo com outros países. Essa participação é fundamental para situar o Brasil no contexto internacional e identificar práticas bem-sucedidas que possam ser adaptadas à realidade brasileira.

Entretanto, cabe ressaltar a importância da avaliação escolar, como avaliam Ferreira e Micarello (2022, p. 87):

no caso da avaliação em larga escala, a aferição da competência leitora se dá, unicamente, pela aplicação de testes de múltipla escolha,

por meio dos quais se podem reunir informações sobre que tipo de tarefa de leitura o estudante é capaz de resolver, mas não – pelo menos até o presente momento – sobre como atuam sobre os textos para chegarem a uma resposta. O principal instrumento da avaliação em larga escala é, portanto, o conjunto das tarefas de leitura relativas a diferentes habilidades, previstas em uma Matriz de Referência. A informação sobre o domínio de determinada habilidade de leitura pelo estudante advém da sua condição de resolver tarefas específicas relativas a essa habilidade. Daí é que se infere sua competência leitora. Os resultados da avaliação em larga escala podem oferecer ao professor informações importantes sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes no que respeita à leitura, informações que devem se somar àquelas que somente a avaliação escolar é capaz de fornecer (Ferreira; Micarello, 2022, p. 87).

E propõem o aprendizado da leitura pressupõe progressão, ou seja, os estudantes devem ser apresentados a textos cada vez mais complexos e convidados a realizar tarefas também cada vez mais complexas:

critérios de definição da complexidade textual e critérios de definição de complexidade de tarefas de leitura. As práticas de formação de leitores na escola ganhariam muito, se se orientassem por esse conjunto de conhecimentos, de modo a possibilitar, de um lado, que o professor selecione o tipo de texto mais adequado ao processo de desenvolvimento dos leitores em formação e, de outro, que, ao formular suas atividades de leitura, considere a relação entre as habilidades leitoras, as sinalizações textuais e os conhecimentos linguísticos associados ao desenvolvimento dessas habilidades (Ferreira; Micarello, 2022, p. 87-88).

Portanto, Ferreira e Micarello, (2022, p.150) concluem fazendo uma crítica de que,

nesse contexto, foi possível refletir sobre como as práticas docentes são arraigadas e mesmo quando existe a possibilidade de avançar – como no caso de se apropriar do material produzido pelos resultados de uma avaliação para planejar “um fazer pedagógico diferente” –, a escola continua com a ideia do “treino”. Isso, conseqüentemente, influencia na concepção de alfabetização e de aprendizagem do docente. Essa questão traz à lembrança as reflexões de Bonamino e Sousa (2012), quando apontam para os riscos que afetam a escola e os cuidados que ela precisa ter para que a prática docente não seja diminuída a uma permanente preparação do educando para os testes das avaliações externas (Ferreira; Micarello, 2022, p.150).

Em síntese, as avaliações externas são instrumentos valiosos para o diagnóstico e o monitoramento do desempenho em leitura no Brasil, mas seus resultados precisam ser interpretados criticamente e utilizados de forma

contextualizada na formulação de políticas públicas educacionais. O desafio é desenvolver estratégias que considerem tanto os indicadores quantitativos quanto as dimensões qualitativas do processo educacional, respeitando a diversidade e as particularidades de cada região, sistema de ensino e unidade escolar.

2.4 O DESEMPENHO EM LEITURA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

A SEE/MG, de que tratam os artigos 31 e 32 da Lei 23.304, de 30 de maio de 2019, que estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, tem sua organização regida pelo Decreto nº 47.758, de 20 de novembro de 2019.

De acordo com o Decreto 47.758, de 19 de novembro de 2019, a SEE/MG tem por competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado. A SEE/MG é composta por: Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado Adjunta de Educação e Chefe de Gabinete, quatro subsecretarias e 47 superintendências regionais de Ensino e 3.622 escolas sob a jurisdição dessas regionais e mais de dois milhões de estudantes (Censo Escolar, 2025).

A SEE/MG tem desenvolvido, ao longo das últimas décadas, um sistema de avaliação educacional, visando diagnosticar e monitorar a qualidade do ensino ofertado na rede estadual.

O Simave, criado em 2000, é composto Proalfa, que avalia os estudantes do 3º ano do EF, com foco na alfabetização e Proeb, que avalia os estudantes do 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do EM. Ambos avaliam o desempenho em língua portuguesa e matemática. Esses sistemas complementam as avaliações nacionais, oferecendo dados mais específicos e localizados sobre o desempenho dos estudantes.

De acordo com a SEE/MG, os resultados dessas avaliações têm motivado a implementação de diversas políticas públicas voltadas para a melhoria do desempenho em leitura. Um exemplo, é a Resolução nº 2197/2012, SEE/MG, que estabeleceu como meta a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, para fortalecer a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes das escolas públicas mineiras coincidindo com o final do ciclo de alfabetização.

De acordo com o Simave, uma das informações mais importantes que a avaliação fornece consiste na indicação do desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades previstas para a conclusão do ano escolar. Para isso, é utilizada uma escala de proficiência baseada nas expectativas de aprendizagem e nas projeções educacionais estabelecidas para cada etapa.

Nessa escala, a proficiência alcançada, calculada com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), é situada em um dos quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Cada um deles representa um conjunto de tarefas que os estudantes são capazes de realizar.

No componente curricular de língua portuguesa, os critérios de classificação variam conforme a etapa de ensino: no 5º ano do EF, o desempenho é classificado como Baixo para pontuações inferiores a 175, Intermediário entre 175 e 225, e Adequado para valores de 225 a 500. No 9º ano do EF, considera-se Baixo o desempenho com pontuação abaixo de 200, Intermediário entre 200 e 275, e Avançado acima de 275. Na 3ª série do EM, as faixas são definidas como Baixo para pontuações inferiores a 250, Intermediário entre 250 e 325, e Avançado quando superiores a 325.

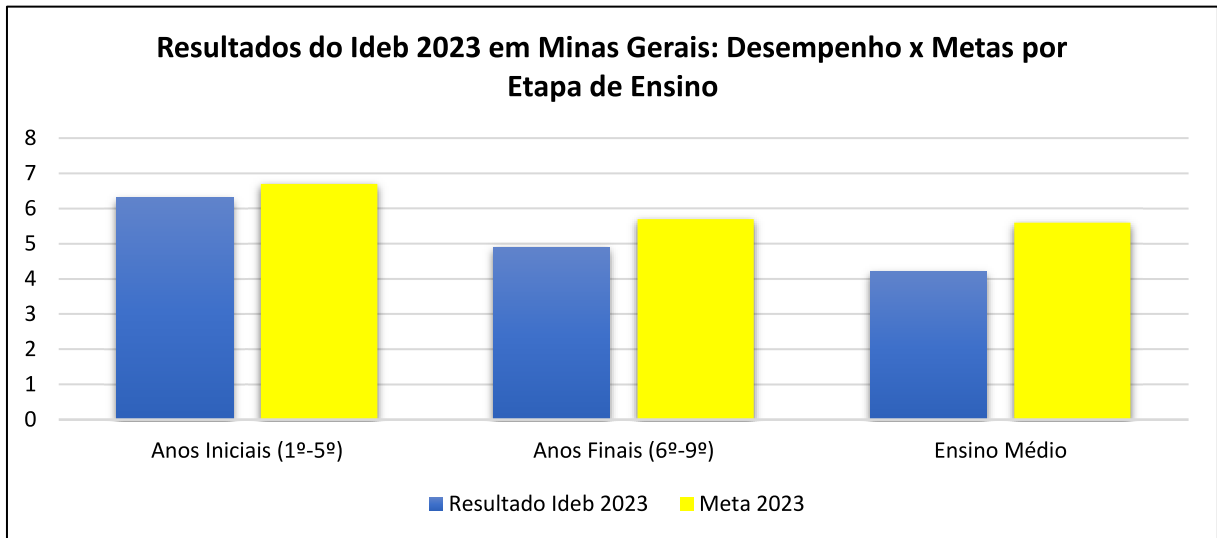
Portanto, para o Simave, é fundamental observar o percentual de estudantes com desempenho Recomendado e Avançado, pois ele indica se o objetivo de aprendizagem está sendo alcançado na escola ou na rede. Por outro lado, o percentual de estudantes com desempenho Baixo e Intermediário, como é o nosso caso, sinaliza defasagens que precisam ser enfrentadas.

Analisando os resultados do Proeb em língua portuguesa para o 9º ano do EF, observa-se que a proficiência média em Minas Gerais tem apresentado oscilações nos últimos anos. Em 2021, a proficiência média foi de 256,64 pontos, ligeiramente acima da média nacional de 256,58 pontos. No entanto, em 2023, houve uma queda para 255,58 pontos, constatando que nosso alunado se encontra no nível de proficiência intermediário, entre 200 e 275 (Intermediário), refletindo o impacto da pandemia de covid-19 no desempenho dos estudantes.

Outro índice que mede a qualidade da educação mineira e o desempenho em leitura é o Ideb 2023, que mostra que MG alcançou 6,3 pontos nos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), ficando 0,4 pontos abaixo da meta estabelecida para o estado. Nos anos finais (6º ao 9º ano), o resultado foi de 4,9 pontos, e no EM o estado registrou

4,2 pontos, ambos abaixo das metas projetadas, que eram de 5,7 e 5,6, respectivamente, como se constata no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Ideb Minas Gerais: Desempenho X Meta ano 2023

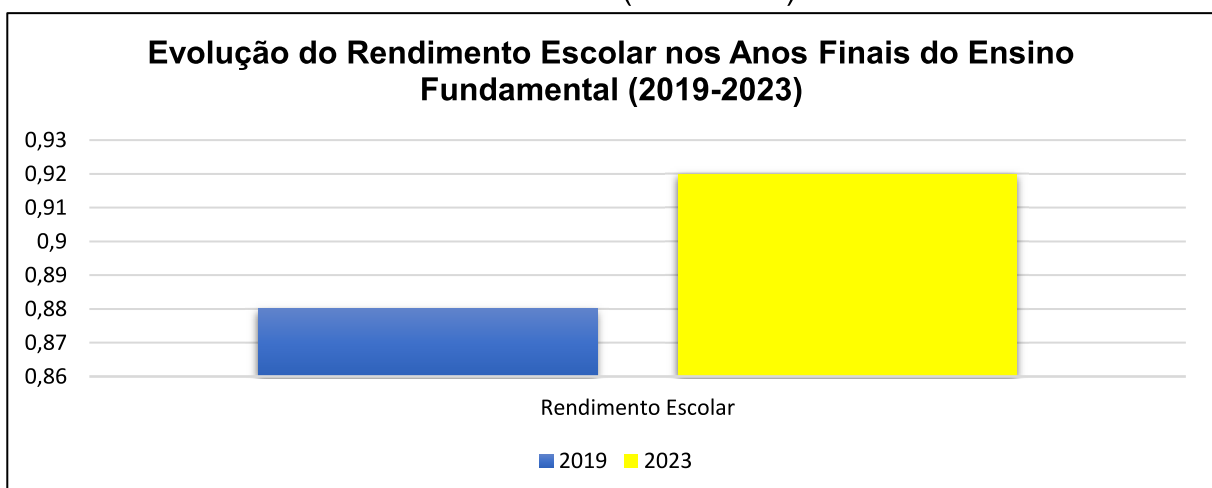


Fonte: Ideb (2023).

Apesar de não atingir todas as metas projetadas, o desempenho de MG nos anos iniciais do EF é superior à média nacional. De acordo com dados do Saeb, o estado apresentou desempenho acima da média do país, com nota média de 6,27 contra 6,12 da média nacional.

No que diz respeito aos anos finais do EF, alvo desta pesquisa, o estado mostra uma melhora no rendimento escolar, com aumento de 0,88 em 2019 para 0,92 em 2023, como se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Ideb Minas Gerais: Evolução do Rendimento Escolar Anos Finais Ensino Fundamental (2019-2023)



Fonte: Ideb (2023).

Esse progresso indica uma tendência positiva na redução da reprovação e do abandono escolar nessa etapa, fatores que impactam no desempenho dos estudantes em avaliações de leitura e outras competências.

Diante desse contexto, a SEE/MG tem implementado diversas iniciativas visando à melhoria do desempenho em leitura dos estudantes. De acordo com “Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) nas redes Municipais de Ensino” (2012, p.4), uma das ações sistêmicas voltadas para garantir o avanço da qualidade da Educação Básica em todo o estado de MG é o PIP, criado em 2007, para que os resultados das avaliações tenham consequências concretas nas escolas. O programa tem se mostrado efetivo no apoio e na orientação às escolas, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais do estado (PIP, 2012, p.4).

Entre essas iniciativas, destaca-se o PRA. De acordo com o SEE/MG, (2023):

Plano de recomposição de Aprendizagens (PRA) é uma iniciativa da SEE-MG que tem como objetivo reduzir a defasagem do ensino e de aprendizagens com a elaboração de estratégias de ensino com foco na recomposição das aprendizagens por meio das Habilidades da BNCC e do Currículo Referência de MG. Para tanto, o PRA oferece o acompanhamento e o monitoramento que trazem um diferencial para gestão de sala de aula, considerando o diagnóstico de cada turma e de cada estudante em sua singularidade, mitigando assim as defasagens do período pandêmico (Minas Gerais, 2023, recurso online).

Além disso, o plano prevê a continuidade da implementação do Currículo Referência de Minas Gerais na realidade da sala de aula, por meio de ações práticas do cotidiano escolar, a partir das orientações feitas por professores responsáveis por realizarem visitas às escolas, considerando as avaliações sistêmicas, internas e externas, e também intervenções nas escolas.

A composição do PRA baseou-se no Regime Especial Atividades Não Presenciais 2020/2021 (Reanp), nos repertórios técnicos e científicos e em experiências de outros territórios, visando ao avanço nos indicadores previstos no nosso plano decenal da educação, em especial o Saeb, e, acima de tudo, assumir o nosso propósito com a qualidade de ensino, assegurando o direito de aprendizagem para todos os estudantes mineiros.

Segundo a SEE/MG, um dos projetos mais recentes nesse sentido é o Projeto de Leitura e Escrita, lançado em 2024, para modernizar bibliotecas, possibilitar a aquisição de novos acervos literários e incentivar a leitura nas mais de 3,4 mil escolas

da rede estadual. A proposta do projeto surgiu após um monitoramento detalhado feito pelo PRA, que identificou a necessidade de fortalecer a leitura e a escrita como habilidades fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes em todas as áreas do conhecimento.

Apesar desses esforços, persistem desafios vultosos, relacionados tanto a fatores internos ao sistema educacional, como a qualidade da formação docente e às condições de trabalho nas escolas, quanto a fatores externos, como as desigualdades socioeconômicas e a vulnerabilidade social de uma parcela relevante dos estudantes. Como ressalta Frade (2019),

diante da atual realidade nas escolas, em que alunos chegam ao 6º ano sem o domínio de leitura e escrita, (...) os professores precisam exercer a função de alfabetizar. No entanto, sabemos que para alfabetizar, são necessários conhecimentos específicos que dependem de uma formação pontual (Frade, 2019, p.73).

Este cenário comprova a necessidade de políticas públicas educacionais que considerem a complexidade do fenômeno da alfabetização e do letramento, articulando diferentes dimensões e reconhecendo a diversidade de contextos e necessidades presentes no sistema educacional mineiro.

Segundo a SEE/MG, uma nova iniciativa do Governo de Minas Gerais promete reforçar o desenvolvimento da leitura no estado. O projeto "Avaliação da Fluência em Leitura de Minas Gerais 2023" acontece em todas as escolas das redes estadual e municipal, em larga escala, o nível de leitura dos estudantes que estão cursando o 2º ano do EF. A avaliação, que considera as diretrizes da BNCC, busca garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados positivos já alcançados e as novas estratégias em implementação indicam um caminho promissor, embora ainda haja lacunas consideráveis a serem superadas, especialmente nos anos finais do EF e Médio.

2.5 O DESEMPENHO EM LEITURA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES

A SRE/GV, criada 1970, é identificada como a 13ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais. Ela é uma das 47 superintendências que

compõem a estrutura descentralizada da SEE/MG. A SRE/GV, conforme foi delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011 (Minas Gerais, 2011a).

Conforme o Artigo 70, do Decreto nº 45.849/2011, as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) têm por finalidade, exercer em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município, em consonância com as diretrizes e normas legais e inerentes à Educação (Minas Gerais, 2011b). A SRE/GV é Organizada com a seguinte estrutura, ilustrada na Figura 1.

Figura 1 – Organização da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares



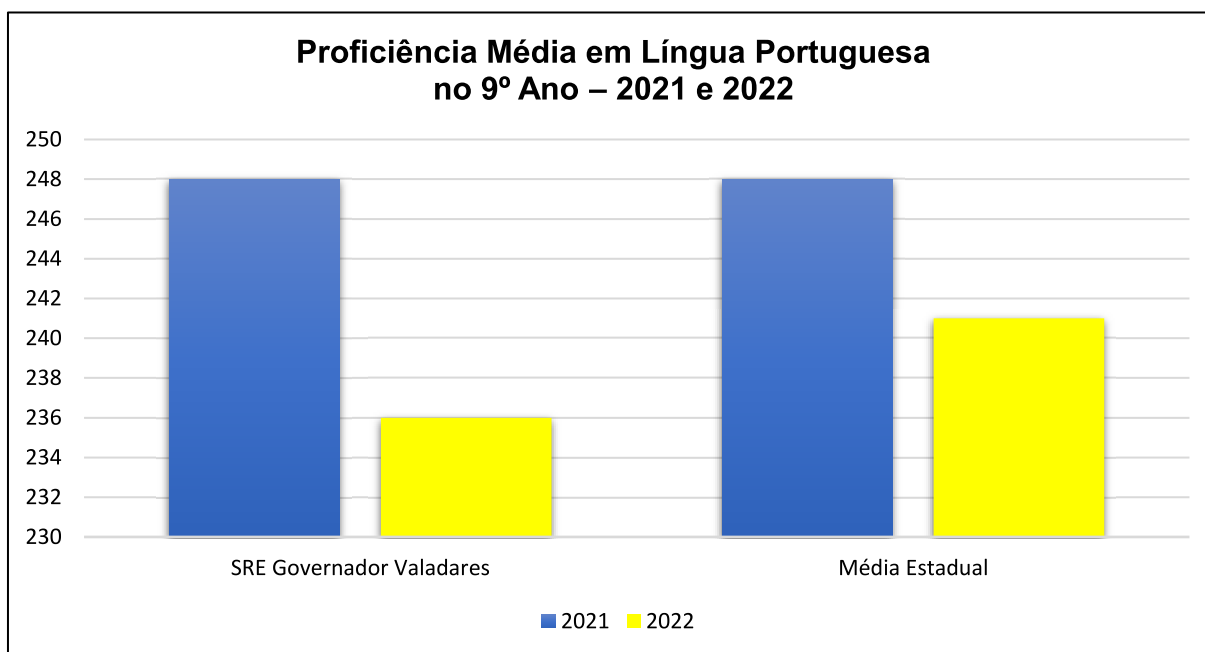
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Considerando o contexto da SRE/GV, onde está localizada a E.E. Construindo Saberes, é essencial descrever o nível de desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do EF. Tal descrição permite compreender melhor os principais entraves enfrentados pelos alunos nessa etapa de escolarização dentro da regional, o que permite um entendimento maior da realidade local.

Analisando os dados Simave de 2021, 2022 e 2023, é possível observar a evolução do desempenho em leitura dos estudantes da SRE/GV em comparação com os resultados estaduais e com escolas específicas da região, como a E. E. Construindo Saberes, objeto da pesquisa.

Em 2021, a SRE/GV apresentou uma proficiência média em língua portuguesa para o 9º ano do EF de 248 pontos, igual à média estadual no mesmo período. Contudo, em 2022, houve uma queda na proficiência média tanto na rede estadual como um todo, que passou para 241 pontos, quanto na SRE/GV, que caiu para 236 pontos, como se observa no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Proeb Proficiência média em Língua Portuguesa 9º ano: SRE/GV e SEE - 2021 e 2022



Fonte: Simave (2022).

Essa redução pode estar relacionada aos impactos da pandemia de covid-19 no processo educacional, que afetou de maneira mais acentuada algumas regiões do estado.

Em 2023, observou-se uma recuperação na proficiência média em língua portuguesa da SRE/GV, que subiu de 236 para 240 pontos, enquanto a média estadual teve uma pequena queda, passando de 241 para 240 pontos. Esse aumento na média da SRE, aproximando-se da média estadual, indica uma tendência de recuperação dos impactos negativos da pandemia na regional.

Um aspecto a ser destacado é que, apesar dos desafios enfrentados, algumas escolas da SRE/GV têm obtido resultados notáveis em avaliações externas. Em 2019, no Prêmio Ideb Transformação, criado pela SEE através da Resolução SEE nº 4.405/2020, escolas da superintendência se destacaram em diferentes categorias.

Esses resultados demonstram que, apesar das dificuldades regionais, há exemplos de escolas que conseguem superar as adversidades e melhorar o desempenho de seus estudantes.

No que diz respeito ao desenvolvimento da fluência em leitura, a SRE/GV de tem participado de iniciativas como a Avaliação da Fluência em Leitura de Minas Gerais, implementada pela SEE em 2023. Essa avaliação busca verificar o nível de leitura dos estudantes do 2º ano do EF, é um instrumento para identificar precocemente dificuldades na alfabetização e planejar intervenções pedagógicas adequadas.

De acordo com Andrade (2019), estudos sobre a evolução da fluência em leitura ao longo do EF II, indicam que as taxas de fluência aumentam gradativamente com o avanço da escolaridade, fornecendo uma estimativa dos valores esperados para cada ano escolar. No entanto, observa-se que há variações no desenvolvimento dessa habilidade, com alguns anos escolares apresentando estagnação ou mesmo retrocesso em relação ao ano anterior. Essa variabilidade pode estar relacionada a fatores como a complexidade crescente dos textos trabalhados, mudanças nas práticas pedagógicas entre os diferentes anos escolares e aspectos socioculturais que influenciam o desenvolvimento da leitura.

Outro estudo, de acordo com Alves (2021), sobre a evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II, mostrou que a fluência leitora se encontra em processo de construção entre o 2º e o 7º ano, com estabilização a partir do 7º ano. Uma leitura mais fluente e homogênea se mostrou sedimentada entre o 7º e o 9º ano. Esses dados são relevantes para compreender o processo de desenvolvimento da leitura ao longo do EF e planejar intervenções pedagógicas adequadas a cada etapa.

Em síntese, a SRE/GV enfrenta desafios significativos no que diz respeito ao desempenho em leitura de seus estudantes, mas também apresenta exemplos de escolas que conseguem obter resultados positivos. A tendência de recuperação dos indicadores educacionais após os impactos da pandemia é um sinal promissor, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os estudantes da região desenvolvam plenamente suas habilidades de leitura.

2.6 A ESCOLA ESTADUAL CONSTRUINDO SABERES, SEU CONTEXTO E DESEMPENHO EDUCACIONAL DO 6º AO 9º ANO: EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO

A E. E. Construindo Saberes possui situação legal do estabelecimento reconhecida pelo Decreto lei n.º 46.369 de 20 de julho de 1955, pela Resolução n.º 3.048/78, autorizada a extensão de série de 5ª a 8ª série, Portaria 514 e autorizada ao funcionamento de 2º grau, reconhecida pelo Decreto n.º 25.669. Com um marco filosófico:

a sociedade que queremos construir é uma sociedade crítica, com ética, moral, preparada para o mercado de trabalho, com conhecimento intelectual, e que possa construir uma sociedade mais justa e inclusiva, com cidadãos justos, com senso crítico, participativo, flexível, que saiba trabalhar em grupo. A escola deve motivar, prevenir, comunicar e instruir o educando de uma forma direta e indiretamente na construção de um cidadão democrático e justo, ela deve ser mediadora de todas as ações possíveis para a formação psíquica e intelectual do educando. É preciso restaurar os direitos adquiridos pelos servidores, resgatar valores morais e éticos; estabelecer regras de conduta; ter autonomia de avaliar a aprendizagem de acordo com a realidade, formação continuada profissional, aprimoramento do vínculo família e escola, busca de parcerias com instituições de ensino superior e técnico (E.E. Construindo Saberes, 2021, p.11).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição foi criada no ano de 1955, com o objetivo de oferecer aos jovens uma formação educacional integral e profissional para lhes proporcionar possibilidades de inserção no mundo do trabalho e continuidade de seus estudos. Sua primeira denominação era Grupo Escolar e a partir de 1974, passou a denominar-se E. E. Construindo Saberes. Em 10 de junho de 1979, a escola ganhou novo prédio, situado em um bairro tradicional da cidade, onde continua a funcionar. A partir de 1979 foi autorizada a extensão de séries (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental). Em 1986 foi autorizado o funcionamento do 2º Grau e em 1987 passou a oferecer o curso Técnico em Contabilidade.

Ainda de acordo com o PPP, a instituição é localizada num município de pequeno porte, com aproximadamente 13 mil habitantes, pertencente à SRE/GV, região Leste de Minas Gerais. O Índice Socioeconômico da escola é considerado

Médio-alto. Esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Simave, respondidos pela escola anualmente.

Para compreender os desafios enfrentados pela instituição, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura nos anos finais do EF, é necessário contextualizar sua realidade institucional, social e educacional. Conforme o PPP, a escola:

[...] desenvolve habilidades junto aos alunos, auxiliando-os na construção do futuro profissional, social e ético. Considerando que esse tem sido um desafio presente na vida de adolescentes e jovens, na atualidade. Assim, inserir a escola no contexto social do aluno, o ajudará a resgatar valores, e a consciência da importância da função da escola em sua vida, além de ajudá-lo a construir a sua própria identidade. Funcionários, alunos e pais são parceiros nas buscas de soluções dos problemas da escola (E.E. Construindo Saberes, 2021, p.8-9).

Após a aplicação de um questionário aos estudantes, na época de elaboração deste PPP, constatou-se que o percentual aproximado de estudantes da escola que exercem atividades remuneradas é de 20%.

No âmbito educacional, o município atende, na rede municipal de ensino, a Educação Infantil e os anos iniciais do EF, sendo também uma única escola a oferecer esta etapa de ensino na sede do município.

A Instituição fica localizada em um bairro tradicional e tranquilo da cidade. É favorecida pelo espaço físico amplo e arejado e por isso conta com três entradas de acesso em duas ruas diferentes: sendo duas entradas grandes destinadas aos alunos e outra para entrada de funcionários e para receber pais, visitas com as demandas diárias como transferências, históricos, etc. Sua arquitetura é tradicional como da maioria das escolas estaduais mais antigas.

A instituição conta com uma biblioteca ampla, com um bom acervo de livros, um computador para controle dos empréstimos das obras literárias semanais, quatro mesas redondas grandes e cerca de 35 cadeiras e 35 "puffs", que são assentos almofadados e confortáveis para a leitura.

Conta também com 14 salas de aulas, um laboratório de ciências, um laboratório de informática equipada com 20 computadores, uma sala de multimídia, uma sala de recurso inclusiva, que recebe os alunos com necessidades de atendimentos diferenciados e especiais.

A escola possui ainda um refeitório, mas que ainda não comporta todo o alunado assentado para merendar, e quadra poliesportiva, além de um espaço recreativo com 10 mesas de concreto com jogos de dama/xadrez e com quatro assentos para aulas diferenciadas ao ar livre e jogos. Possui quatro banheiros femininos, quatro masculinos e um adaptado para cadeirantes. Tem uma sala, com banheiro, um pouco apertada, para os professores; uma sala para a equipe pedagógica; uma sala para a direção e vice-direção; uma sala para os secretários que trabalham com a parte humana; e uma pequena para a parte contábil da instituição. E conta também com uma secretaria ampla que possibilita acesso a uma das entradas da escola, por onde adentram os funcionários e pais e ou responsáveis, quando é o caso.

Para o suporte à Educação Especial, a instituição dispõe de 1 professor contratado para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos e 6 Professores de Apoio à Comunicação, todos contratados.

No total, o quadro de pessoal é composto por 40 profissionais efetivos e 49 contratados, demonstrando um equilíbrio entre servidores permanentes e temporários, com ligeira predominância dos contratados.

Esta estrutura educacional revela uma escola de porte médio, com atendimento diversificado nos diferentes níveis e modalidades de ensino, priorizando também a inclusão de alunos com necessidades especiais e oferecendo educação integral para os estudantes do EM.

De acordo com o Simade, em 2025, a instituição apresenta um quadro educacional completo referente ao ano letivo de 2025, com dados coletados no período de 01 de fevereiro a 31 de dezembro de 2025.

Quanto à estrutura de ensino, a instituição atende a um total de 981 alunos distribuídos em 29 turmas, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No ensino regular, a escola oferece formação para os anos finais do EF, com 12 turmas, totalizando 397 alunos. Dessas, são 6 turmas (186 alunos) no período matutino e 6 turmas (211 alunos) no período vespertino.

O EMTI, conta com 7 turmas, atendendo a 268 alunos. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola oferece 3 turmas nos anos finais do EF e 1 de EM, somando 48 alunos no período noturno.

Quanto à Educação Especial, a instituição demonstra compromisso com a educação inclusiva, atendendo a 26 alunos com necessidades especiais, distribuídos

em 14 turmas: 7 turmas com 13 alunos no período matutino, 6 turmas com 12 alunos no vespertino e 1 turma com 1 aluno no noturno.

Já o quadro de profissionais da escola é composto por 89 colaboradores, divididos entre efetivos e contratados. A gestão escolar conta com 1 Diretor e 2 Vice-Diretores, todos efetivos. A secretaria é gerida por 1 Secretário de Escola efetivo, apoiado por 9 Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB), sendo 6 efetivos e 3 contratados.

O corpo pedagógico inclui 4 Especialistas em Educação Básica (EEB) efetivos e 2 Professores para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), sendo 1 efetivo e 1 contratado. A escola conta com 45 Regentes de Aulas, divididos entre 25 efetivos e 20 contratados.

Como consequência dessa organização da rede municipal, a E.E. Construindo Saberes recebe todos os estudantes, que concluem os anos iniciais do EF (5º ano), para cursarem os anos finais do EF (6º ao 9º ano). Além dessa etapa, alvo da pesquisa, a escola também oferece o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Segundo o PPP da escola (2021), quando perguntados sobre as expectativas de seu futuro, aproximadamente 60% dos estudantes da escola acreditam valer a pena estudar na escola, 55% acreditam que concluirão a educação básica, 50% acreditam que frequentarão uma Instituição de Ensino Superior e 58% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho.

Quanto ao respeito às singularidades e diversidades, de acordo com o PPP da escola, a instituição segue as diretrizes da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais⁹ (CRMG):

é por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se compreende também a realidade socioespacial da escola. Além disso, e, partindo da perspectiva da intersetorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições. Neste processo, compreendendo o significado e a singularidade de cada território e contexto, a comunidade tem papel

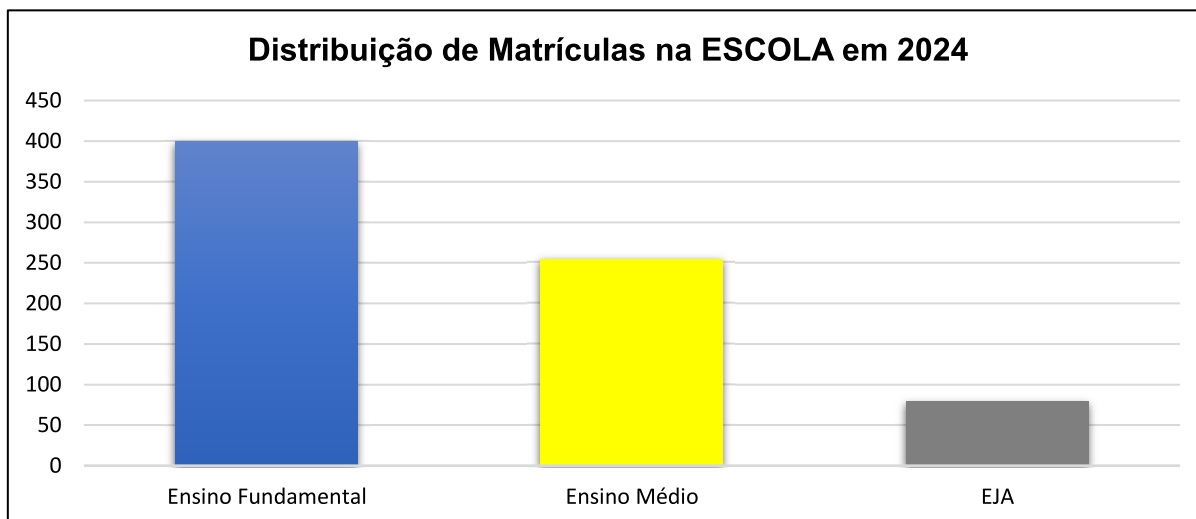
⁹ O Currículo Referência de Minas Gerais, documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado.

fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições (E.E. Construindo Saberes, 2021, p.16).

Assim, observa-se interrelação e a congruência entre os três documentos curriculares que ancoram a Educação Básica vigente.

De acordo com o Censo Escolar de 2024, a instituição recebeu 733 matrículas, distribuídas da seguinte forma: 399 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, 255 matrículas no Ensino Médio e 79 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ver Gráfico 4:

Gráfico 4 - Distribuição de matrículas por etapa de ensino na escola em 2024

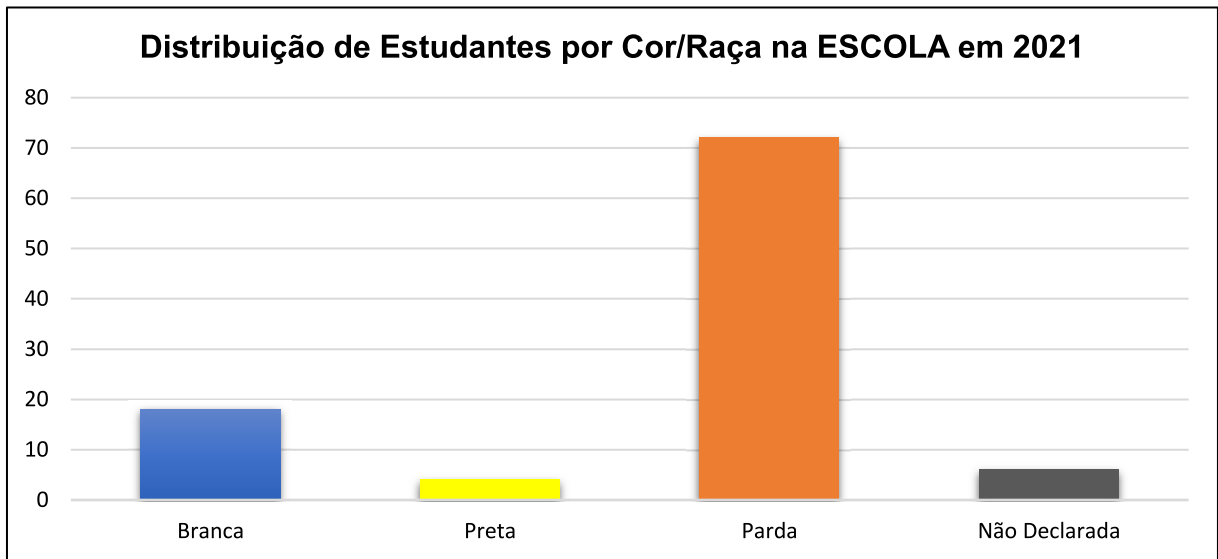


Fonte: Censo Escolar de 2024.

Essa distribuição evidencia uma redução significativa no número de matrículas do EF para o EMTI, com um esvaziamento escolar acima de 20% ao longo dos anos finais do EF nos últimos anos.

Quanto ao perfil dos estudantes, 45% são do sexo masculino e 55% do sexo feminino. Em relação à localização, 82% residem na Zona Urbana e 18% na Zona Rural, sendo que 16% dos alunos declararam utilizar o transporte público escolar. No que diz respeito à distribuição por cor/raça, 18% dos alunos se declararam brancos, 4% pretos, 72% pardos e 6% não declararam, como descrito no Gráfico 5:

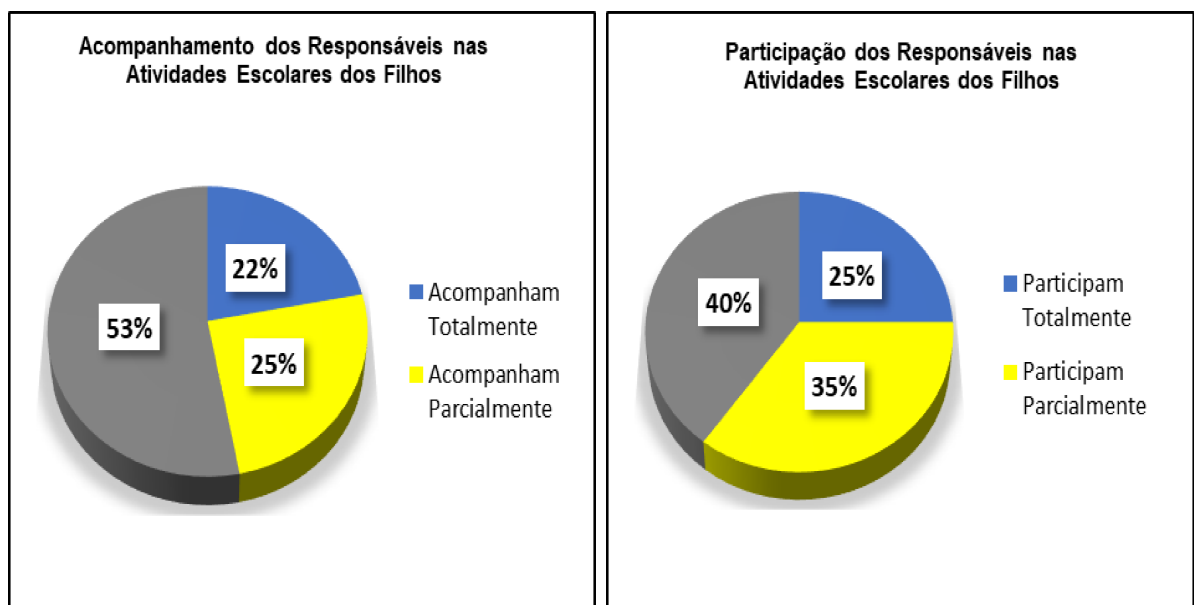
Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes por cor/raça da escola – 2021



Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2021.

Um dado relevante sobre o contexto social da escola é a baixa participação e acompanhamento dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos. Quanto ao acompanhamento das famílias, mais de 50 %, Segundo PPP de 2021, não o fazem, como descrito no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Acompanhamento/Participação dos responsáveis nas atividades escolares



Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2021.

Essa falta de envolvimento familiar pode ter impactos negativos no desempenho escolar dos alunos, especialmente no desenvolvimento da leitura, que requer práticas contínuas e estímulo constante.

A taxa de abandono, de acordo com o Censo Escolar, também é um indicador preocupante na E.E. Construindo Saberes. No EF, foram registrados 4,7% de abandono em 2020, 3,9% em 2021 e 4,5% em 2022. No EMTI, esses percentuais são ainda mais elevados: 8,9% em 2020, 16,0% em 2021 e 11,1% em 2022, com um agravamento no 3º ano, que registrou 17,9% de evasão em 2022.

A equipe gestora da escola é composta por um Gestor Escolar, duas vice-diretoras, três EEB e um Coordenador Pedagógico do EMTI.

O PPP da escola também ressalta a preocupação com o aprendizado dos estudantes trazendo descrições detalhadas com maiores e menores números de acertos por descritores da proficiência/desempenho nas avaliações externas do Proeb 9º ano, desde 2013 a 2018, tanto de Matemática, quanto de Português, que é o foco da pesquisa:

é papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação (E.E. Construindo Saberes, 2021, p.21).

E para concluir essa preocupação da escola, quanto à qualidade do ensino-aprendizagem em geral, o PPP da escola traz algumas metas:

trabalhos de motivação na sala de aula; Eventos na escola que desperte no aluno o desejo de participar; Visitas às 'Feiras de profissões' reforçando a importância dos estudos na vida profissional; avaliação constante do seu trabalho em todas as instâncias, buscando identificar pontos que precisam ser melhorados, temos buscado também a parceria com órgãos públicos, para acionar as famílias, participamos de projetos que a secretaria estadual de educação, tem oferecido e ajudam a reduzir essa taxa, como: Tele sala, EJA. Temos realizado a recuperação paralela, ao longo do ano letivo, monitoramento dos alunos com mais dificuldades, aulas de reforço, reuniões com as famílias, e também a avaliação do trabalho pedagógico, buscando identificar pontos que precisam ser melhorados nas aulas. Aulas mais atrativas e diferenciadas com materiais concretos, monitorias, recuperação paralela eficaz. Tivemos uma redução na reprovação do ensino fundamental e médio. Já na EJA

tivemos um aumento devido à dificuldade de conciliar em muitos casos trabalho e escola. É percebido uma relação existente causadas por diferentes formas de violência, situação de vulnerabilidade extrema, conflitos familiares, ausência de condições materiais, ausência de oportunidades de trabalho levando a família a constantes mudanças e etc. Para garantir melhorias na taxa de distorção idade/série, taxa de reprovação e a taxa de frequência a Escola se orienta pelo Projeto 'Jovem de Futuro'¹⁰, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (E.E. Construindo Saberes, 2021, p.30-31).

Um dos principais desafios enfrentados pela escola Construindo Saberes é a significativa defasagem em leitura dos alunos que ingressam no 6º ano, oriundos da rede municipal, como se constata num comparativo do Ideb no Quadro 7:

Quadro 7 - Ideb Nacional, Mineiro e da Escola - Anos iniciais do EF 2019, 2021 e 2023

ANOS INICIAIS - MG	IDEB – BRASIL PROJ/ RESULT	RESULT/ IDEB – MG	RESULT/ IDEB- ESCOLA
2019	5,9/ 6,1	6,3	6,4
2021	6,1/ 5,9	5,9	5,7
2023	0 /6,0	6,1	5,9

Fonte: Inep (2023).

No Quadro 8, apresenta-se a evolução da nota do Saeb (5º ano) anos iniciais do EF em Minas Gerais e da Rede Municipal de Ensino 2019, 2021 e 2023:

Quadro 8 - Evolução das notas do Saeb Mineiro e da Escola - anos iniciais do EF – 2019, 2021 e 2023

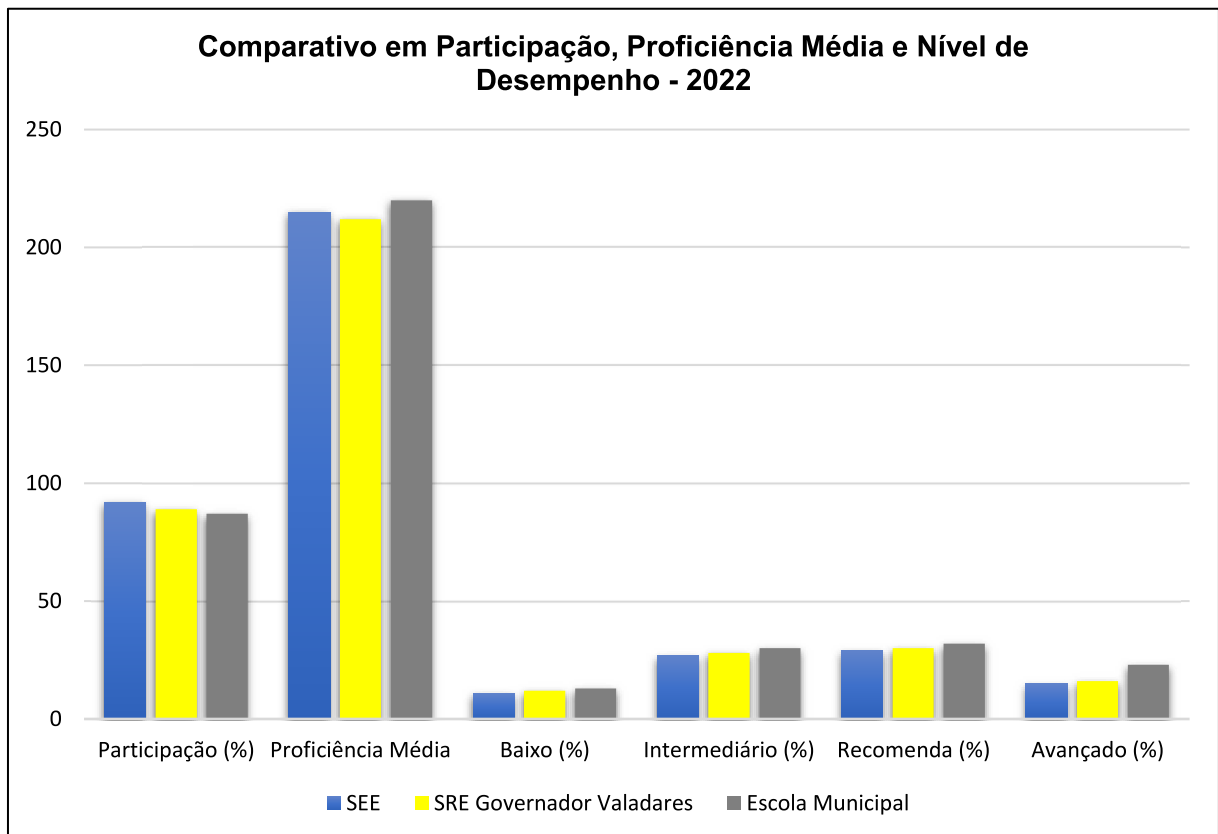
ANOS INICIAIS - MG	SAEB – MINAS GERAIS	SAEB- ESCOLA
2019	217,55	212,71
2021	211,31	209,46
2023	213,44	206,44

Fonte: Inep (2023).

¹⁰ Lançado em 2007, o Jovem de Futuro tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Com a experiência e os aprendizados acumulados desde a criação do programa e o engajamento dos profissionais das redes, a iniciativa tem se consolidado e ampliado sua atuação nos estados. Hoje, o Jovem de Futuro também está presente nas escolas de Ensino Médio de tempo integral, e desde 2021, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano).

Essa defasagem inicial, como vista no quadro acima, se confirma com as avaliações externas estaduais (Proeb) e, somada a outros fatores, compromete o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se observa no Gráfico 7:

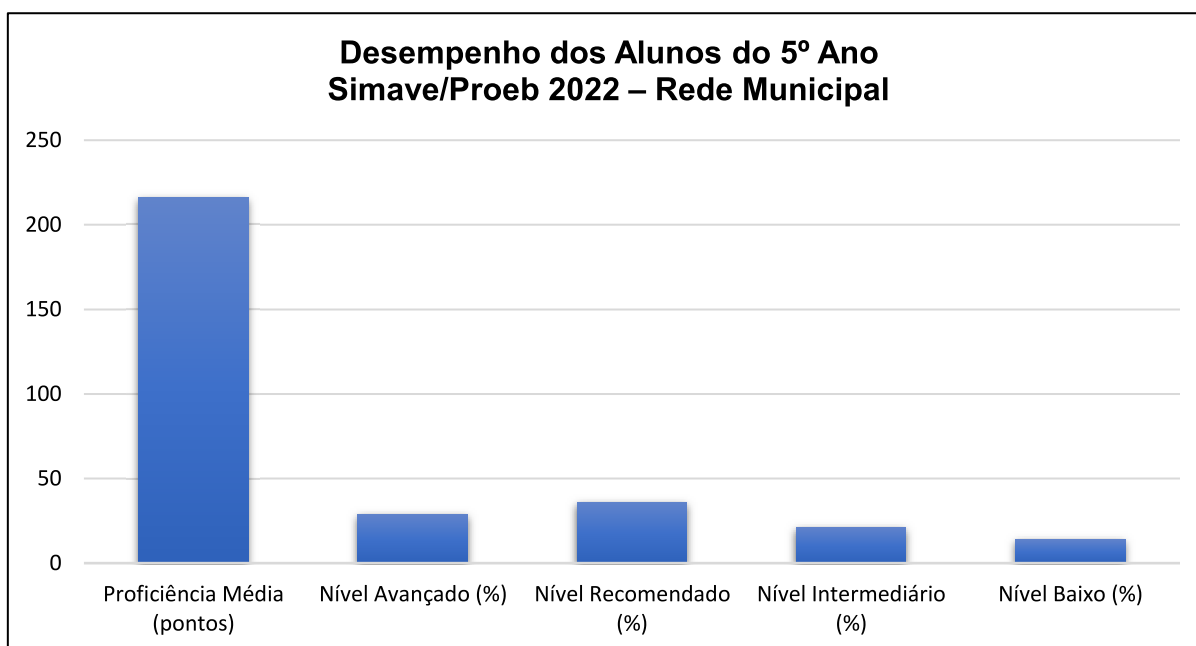
Gráfico 7 - Proeb/2022 anos iniciais: Comparativo SEE- SRE- Rede Municipal



Fonte: Simave (2022).

Ao se analisar os dados das avaliações externas mineiras do Proeb 2022, para o 5º ano oriundos da rede municipal, observa-se que, apesar de uma proficiência média de 216 pontos, superior às médias da SRE/GV e da SEE/MG, ainda existe um percentual considerável de alunos com desempenho abaixo do esperado. Esses dados indicam que mais de um terço dos estudantes que chegam ao 6º ano na E. E. Construindo Saberes, já apresentam algum grau de defasagem em leitura, como apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Participação, Proficiência Média e Padrão de Desempenho do PROEB
2022 - 5º ANO – SEE – SRE – Rede Municipal



Fonte: Simave (2022).

Como se pode observar, com proficiência média 216, em que 29% estavam no nível avançado, uns 36% aproximadamente se encontram no nível recomendado, 21% no nível intermediário e cerca de 14% desse alunado estavam no nível baixo como mostra no comparativo de participação, proficiência média e desempenho dos alunos do 5º ano entre a SEE/MG, SRE/GV e rede municipal de onde vem todo o alunado que a escola recebe no 6º ano.

Fazendo uma comparação entre essas três instâncias, a participação da escola foi inferior à da SRE/GV e à SEE/MG. Contudo, ao analisar a proficiência média, constata-se que a proficiência média da escola municipal foi superior à da SRE e da SEE. Porém, ao observar o padrão de desempenho entre as escolas da rede municipal e da SRE e da SEE, verifica-se que a escola da rede municipal, anos iniciais do EF, também apresenta um padrão de desempenho um pouco melhor.

Dando continuidade à análise do desempenho em leitura no 6º ano, a escola Construindo Saberes, conforme relatório elaborado pela supervisão escolar, identificou, a partir de um diagnóstico realizado pela equipe pedagógica, uma significativa defasagem nas habilidades de leitura dos estudantes. Cabe ressaltar que esse diagnóstico é feito pela equipe pedagógica todos os anos em todas as etapas de escolaridade, principalmente com os 6º anos que estão chegando à escola, vindos de

outra rede educacional, observando os níveis de leitura: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e leitores autônomos.

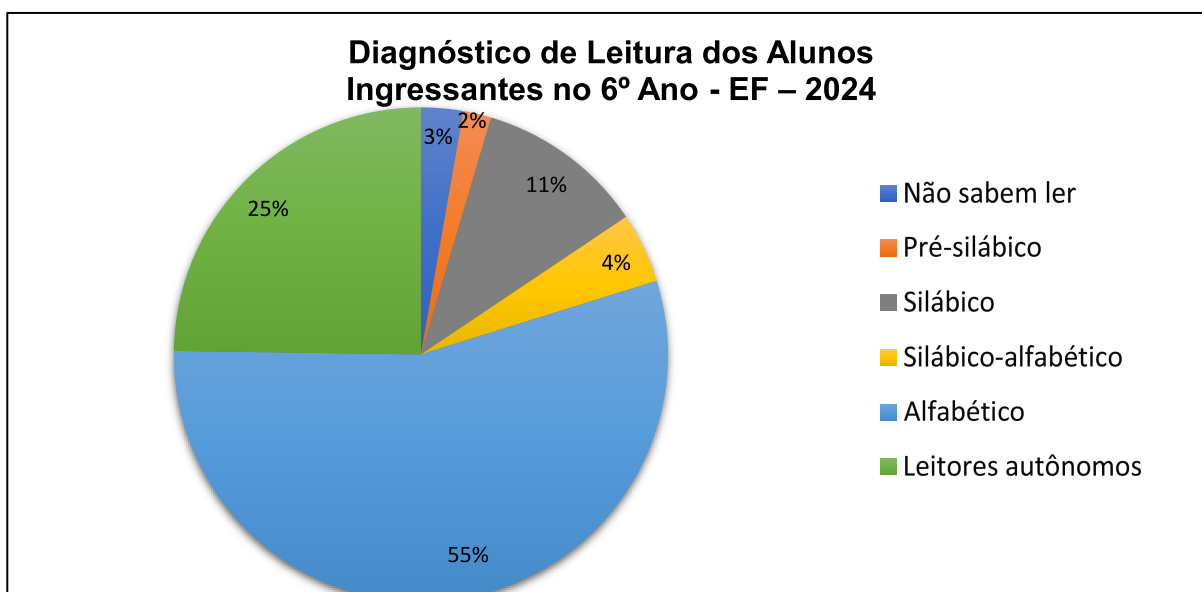
Esse diagnóstico individual fica arquivado, em planilhas, na sala pedagógica, em portfólios. O professor de língua portuguesa é inteirado do nível de leitura de cada turma para planejar as possíveis intervenções necessárias.

Nesse processo de avaliação, cada estudante é chamado à sala da equipe pedagógica onde lhe é aferido a leitura de variados gêneros e tipos textuais, depende do ano de escolaridade. Geralmente, no 6º ano é feita a leitura de textos com narrativa breve de gêneros textuais como a fábula e o conto. Depois dessa leitura, é feita uma interpretação oral com o estudante, como consta no Anexo A.

Esse mapeamento é de suma importância para a escola, pois ele identifica com mais clareza em que nível de leitura cada aluno se encontra, através da leitura oral, como explicam as autoras Ferreiro e Teberosky (1999) mais adiante. É um trabalho diferenciado dos diagnósticos feitos pela SEE/MG através do Proeb que afere outras habilidades leitoras do aluno.

No ano de 2024, dos 112 alunos matriculados (incluindo 10 repetentes), 103 participaram do diagnóstico, que revelou um cenário preocupante: 3% não sabem ler, 2% encontram-se no nível pré-silábico, 11% no nível silábico, 4% no nível silábico-alfabético, 55% no nível alfabético e apenas 25% são leitores autônomos, como se observa no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Diagnóstico de leitura dos alunos do 6º ano, EF – 2024



Fonte: Escola Estadual Construindo Saberes, 2024.

Isso significa que, menos de um terço dos alunos que ingressam no 6º ano, possuem a autonomia em leitura necessária para acompanhar adequadamente os conteúdos curriculares desta etapa de ensino.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança no nível pré-silábico ainda não estabelece relação entre a escrita e a fala. Seus registros gráficos são apenas rabiscos ou pseudoescrita, sem relação com sons ou letras. O estudante pode "ler" de forma global, atribuindo significados que não têm a ver com o texto. A leitura é memorizada ou inventada, sem entender que as letras representam sons. A criança nesse nível de leitura acredita que qualquer sequência de marcas ou letras pode representar uma palavra.

Outros 11% se encontram no nível silábico que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança nesse nível começa a perceber que há uma relação entre a fala e a escrita. Ela tenta associar uma letra para cada sílaba da palavra, sem necessariamente escolher letras que correspondam aos sons da sílaba. A leitura é feita de maneira sílaba a sílaba, sem precisão fonológica. Pode "ler" uma palavra completa a partir da identificação de uma sílaba ou de uma letra. A criança, nesse nível de leitura, entende que há uma relação entre o número de letras e o número de sons, mas ainda acredita que cada letra representa uma sílaba inteira.

Ainda analisando o resultado de diagnóstico de leitura dos alunos que recebemos no 6º ano, observa-se que 4% estão no nível silábico-alfabético. Neste estágio, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança mistura a lógica silábica e a alfabética. Algumas sílabas são representadas corretamente por uma única letra (alfabética), enquanto outras continuam a ser representadas por uma letra para cada sílaba (silábica).

A leitura nesse nível silábico-alfabético é mais precisa, pois começa a fazer correspondências entre sons e letras individuais. No entanto, ainda há confusão, pois o reconhecimento das palavras não é completo. O aluno no nível silábico-alfabético está em transição, compreendendo melhor a função das letras e sua relação com os sons da fala, mas sem total domínio.

Ao descrever o desempenho em leitura dos alunos da Rede Municipal de Ensino, observa-se que, em 2024, 55% dos estudantes do 6º ano da escola encontram-se no nível alfabético. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança nessa etapa, domina a correspondência entre fonemas e grafemas, representando de forma convencional as palavras com todas as letras necessárias.

O estudante no nível alfabético, segundo as autoras, lê de forma mais fluente, fazendo a correspondência fonética correta entre letras e sons. Consegue reconhecer palavras e associá-las ao significado. Entende que cada letra ou grupo de letras corresponde a um som específico e que a escrita é uma representação fiel da fala. O estudante nesse nível evidencia seu entendimento sobre a escrita de maneira ativa, passando por etapas que envolvem tentativas e erros até alcançar a leitura e escrita convencionais, mas ainda não domina a leitura autônoma.

E para finalizar essa descrição, contempla-se o último nível de alfabetização: leitura autônoma que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), leem com fluência, ritmo e entonação. Consta-se que apenas 25% dos alunos que ingressaram, em 2024, no 6º ano na escola acima citada se encontram nesse nível de alfabetização, isto é, leem com autonomia, com fluência, ritmo e entonação que é o nível recomendado, em que o estudante consegue avançar em seus estudos com autonomia e independência.

Esses diagnósticos dos alunos, ao ingressarem no 6º ano na E. E. Construindo Saberes, são importantes para a escola ter dados a fim de avaliar o padrão de desempenho dos estudantes nessa fase de escolaridade. Vale ressaltar a relevância desses diagnósticos dos alunos que estão chegando à escola, pois estão começando uma nova etapa, os anos finais do EF. Essas análises auxiliam nesse comparativo entre a entrada dos alunos no 6º ano e a conclusão do EF.

Ao analisar a evolução do desempenho em leitura ao longo dos anos finais do EF, onde está centrada a maior preocupação, os dados mostram que a E.E. Construindo Saberes enfrenta dificuldades para superar essa defasagem inicial que se arrasta e se amplia na etapa final do EF, reproduzindo assim, o cenário nacional, estadual e regional. Os resultados do Ideb para o 9º ano evidenciam essa realidade. Em 2019, a escola obteve 4,6 pontos, abaixo da meta estabelecida de 5,1. Em 2021, o resultado foi de 5,1 pontos, atingindo a meta daquele ano. No entanto, em 2023, houve uma queda para 4,1 pontos, bastante abaixo da meta projetada que se observa no Quadro 9:

Quadro 9 - Ideb Nacional, Mineiro e da E. E. Construindo Saberes, 9º ano do EF 2019, 2021 e 2023

ANOS FINAIS MG	IDEB META BRASIL	IDEB RESULTADOS BRASIL	IDEB MINAS GERAIS	IDEB META ESCOLA	IDEB RESULTADOS ESCOLA
2019	5,1	4,7	4,7	5,1	4,6
2021	5,3	5,0	5,1	5,4	5,1
2023	-	4,9	4,7	-	4,1

Fonte: Inep (2023).

Observando a evolução das notas do Saeb para o 9º ano em língua portuguesa, constata-se que a escola em estudo teve um desempenho superior à média estadual em 2019. Em 2021, esse desempenho melhorou ficando acima da média estadual. Contudo, em 2023, houve uma queda expressiva, bem abaixo da média estadual, como se constata no Quadro 10:

Quadro 10 - Evolução do Saeb 9º ano EF Minas Gerais e da E. E. Construindo Saberes - Língua Portuguesa

ANOS FINAIS - BRASIL	SAEB – MINAS GERAIS	SAEB- ESCOLA
2019- 256,58	256,58	258,24
2021- 256,64	256,64	261,53
2023- 255,88	255,58	243,65

Fonte: Ideb 2023.

Ao descrever o desempenho dos estudantes nas avaliações externas de abrangência nacional, observa-se que essa diminuição acentuada pode estar relacionada aos impactos da pandemia de covid-19, que afetaram de maneira mais acentuada algumas escolas e regiões.

Porém os dados do Proeb, a nível estadual, para o 9º ano também mostram oscilações no desempenho em língua portuguesa da escola. Ao observarmos o comparativo dos últimos três anos: 2021, 2022 e 2023 da proficiência média em língua portuguesa entre SEE, a SRE e a escola, é possível constatar que todas as instâncias sofreram grande impacto com a pandemia da covid-19. Porém, o maior prejuízo foi da escola, que chegou a perder mais de 20 pontos na proficiência média em língua portuguesa. Contudo, já se observa uma recuperação desses impactos, principalmente na SRE e na escola.

Para uma compreensão mais aprofundada da evolução do desempenho em leitura na E. E. Construindo Saberes, é importante analisar comparativamente os resultados obtidos nos anos de 2021, 2022 e 2023, período que abrange desde o auge da pandemia de covid-19 até os primeiros anos de retomada das atividades presenciais regulares.

Concluindo a descrição do ano de 2021, a E. E. Construindo Saberes apresentou um desempenho acima da média estadual e regional no Proeb para o 9º ano em língua portuguesa. Esse resultado positivo é notável considerando o contexto

de ensino remoto ou híbrido predominante naquele ano devido à pandemia como se vê no Quadro 11:

Quadro 11 - Proficiência Média no PROEB 2021 – 9º Ano – Língua Portuguesa

Unidade Avaliada	Proficiência Média
SEE/MG (Estadual)	248
SRE Governador Valadares	248
E. E. Construindo Saberes	258

Fonte: Simave (2021).

No entanto, em 2022, com o retorno integral às atividades presenciais, observou-se uma queda significativa nos resultados, não apenas na E. E. Construindo Saberes, mas em toda a rede estadual, como se observa no Quadro 12:

Quadro 12 - Proficiência Média no PROEB 2022 – 9º Ano – Língua Portuguesa

Unidade Avaliada	Proficiência Média
SEE/MG (Estadual)	241
SRE Governador Valadares	236
E. E. Construindo Saberes	227

Fonte: Simave (2022).

Essa redução generalizada pode estar relacionada a diversos fatores, como as dificuldades de adaptação ao retorno presencial, as lacunas de aprendizagem acumuladas durante o período de ensino remoto e os desafios socioemocionais enfrentados por estudantes e educadores nesse período de transição.

Em 2023, começou a se delinear uma tendência de recuperação, ainda que modesta. A proficiência média da E. E. Construindo Saberes subiu para 232 pontos, um aumento de 5 pontos em relação ao ano anterior. A SRE/GV também apresentou melhora, enquanto a média estadual teve uma pequena queda. Embora a escola ainda se mantenha abaixo das médias estadual e regional, essa recuperação gradual é um sinal positivo de que as ações implementadas podem estar começando a surtir efeito como descrita no Quadro 13:

Quadro 13 - Proficiência Média no PROEB 2023 – 9º Ano – Língua Portuguesa

Unidade Avaliada	Proficiência Média
SEE/MG (Estadual)	240
SRE Governador Valadares	240
E. E. Construindo Saberes	232

Fonte: Simave (2023).

Um aspecto preocupante, contudo, é que o desempenho da E. E. Construindo Saberes em 2023 (232 pontos) ainda está muito abaixo do registrado em 2021 (258 pontos), indicando que os impactos da pandemia foram mais duradouros e profundos do que se poderia esperar inicialmente. A escola perdeu mais de 20 pontos na proficiência média em língua portuguesa nesse período, um recuo que demandará esforços continuados para ser superado.

Essa análise comparativa evidencia a complexidade dos desafios enfrentados pela E. E. Construindo Saberes no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura nos anos finais do EF. A persistência da defasagem em leitura ao longo dos anos finais do EF, mesmo antes da pandemia, aponta para questões estruturais que precisam ser enfrentadas de maneira sistemática e continuada. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, buscando compreender as causas desse fenômeno e propor ações que possam contribuir para sua superação.

Diante dos desafios identificados no desenvolvimento da leitura, a E.E. Construindo Saberes tem implementado algumas iniciativas isoladas voltadas para o desenvolvimento da leitura entre seus estudantes.

Entretanto, a única ação coletiva dentro desse projeto institucional é o recital/sarau realizado há mais de vinte anos, que envolve toda a instituição, liderado pela área de Linguagens. Esse evento inclui exposição de artes, releituras de obras e poemas concretos, danças, recital de poemas, teatros e teatro mudo.

Individualmente, alguns professores desenvolvem ações específicas de incentivo à leitura, como o projeto "Café com Letras", que inclui textos para reflexão, poemas na sacola do pão, para serem lidos enquanto o leitor toma o seu café, empréstimos de livros para leitura e culminância com um café coletivo com as turmas.

Outra iniciativa individual é a visita ao Salão do Livro na Usicultura, projeto de incentivo à leitura desenvolvido, há mais de vinte anos, pela metalúrgica Usiminas em Ipatinga, realizado há cerca de quinze anos, e a participação no projeto Cinecâmara,

onde os alunos leem um livro e depois assistem à adaptação cinematográfica, recebendo pipoca e refrigerante para criar uma experiência similar à do cinema.

Além dessas iniciativas próprias, a escola também participa de programas promovidos pela SEE, como o Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA), que visa recuperar as aprendizagens prejudicadas pela pandemia de covid-19. No âmbito desse plano, a SEE/MG fez um levantamento das competências e habilidades não consolidadas durante o período pandêmico e enviou sugestões de atividades para serem trabalhadas e organizadas em portfólios.

O projeto, lançado em março de 2023 cuja Resolução publicada no dia 08 de março de 2023 no Diário Oficial, e segundo a SEE/MG, foi criado para preencher as possíveis lacunas decorrentes dos dois anos em regime de aulas remotas e híbridas devido à pandemia da covid-19.

Um dos projetos desenvolvidos pela escola e destacado como exemplo de ação bem-sucedida no PRA foi o "Soletrando". A equipe de especialistas do PRA visita regularmente a escola, entrevistando professores e alunos a respeito do projeto, para avaliar sua implementação e resultados.

Outro projeto que a escola vem implementando, por meio da SEE, é o Projeto de Leitura e Escrita, para modernizar bibliotecas, possibilitar a aquisição de novos acervos literários e incentivar a leitura nas escolas da rede estadual (Minas Gerais, 2024).

A análise do contexto e do desempenho educacional da E.E. Construindo Saberes evidencia tanto desafios, quanto potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura na última etapa do EF.

Entre os desafios mais significativos estão: a alta defasagem em leitura dos alunos que ingressam no 6º ano, com apenas 25% sendo leitores autônomos; a dificuldade em superar essa defasagem ao longo dos anos finais do EF, como evidenciam os resultados do Ideb, Saeb e Proeb; a baixa participação e acompanhamento dos pais/responsáveis na vida escolar dos estudantes; a taxa significativa de abandono escolar, especialmente no EMTI; os impactos da pandemia de covid-19, que agravaram problemas educacionais preexistentes; a falta de profissionais especializados, como professores alfabetizadores, para fortalecer o trabalho educacional.

Este capítulo apresenta um panorama abrangente do desempenho em leitura nos anos finais do EF, partindo do nível nacional, passando pelo estadual (SEE/MG)

e regional (SRE/GV), até chegar à análise específica da E. E. Construindo Saberes, núcleo desta pesquisa.

A análise evidencia que a defasagem em leitura é um problema nacional, com apenas 49,3% das crianças brasileiras alfabetizadas em 2023, segundo dados do Inep. Essa situação se agrava ao longo do EF, com uma tendência de regressão no desempenho dos estudantes à medida que avançam do 6º ao 9º ano.

No âmbito estadual, Minas Gerais se destaca levemente no cenário educacional brasileiro, sendo o estado com maior concentração de municípios que cumpriram as metas intermediárias de aprendizagem no EF. No entanto, mesmo em Minas Gerais, persistem desafios significativos, especialmente nos anos finais do EF e no EM, onde o estado não atingiu as metas projetadas para o Ideb 2023.

A SRE/GV enfrenta desafios particulares, estando entre as oito SREs que concentram metade dos alunos com baixo desempenho em leitura na rede estadual. Apesar disso, algumas escolas da regional têm conseguido obter resultados notáveis, como demonstrado pelo desempenho de instituições premiadas no Prêmio Ideb Transformação.

A E. E. Construindo Saberes, foco desta pesquisa, apresenta um cenário complexo. Por um lado, recebe alunos do 6º ano com significativa defasagem em leitura, com apenas 25% sendo leitores autônomos. Por outro lado, ~~tem~~ vem buscando implementar projetos de incentivo à leitura e tem participado ativamente de programas da SEE voltados para a melhoria da aprendizagem. Ainda assim, não consegue melhorar a defasagem leitora herdada, pelo contrário, ela continua se ampliando ao longo da etapa final do EF.

2.7 ELEMENTOS CRÍTICOS EM SÍNTESE

De acordo com a descrição apresentada no capítulo sobre o baixo desempenho em leitura dos anos finais do EF, conclui-se que esse problema se configura um grande desafio, tanto a em nível nacional, como estadual, regional e local. Destaca-se também que as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização na idade certa não são recentes.

O ciclo de alfabetização, que anteriormente se estendia até o final do 3º ano do EF, quando os estudantes completam 8 anos de idade, com o PNAIC em 2012, passou a abranger apenas até o 2º ano, conforme diretrizes estabelecidas por

políticas educacionais mais recentes, como a BNCC, implementada em 2017. Essa mudança evidencia uma ênfase nas políticas públicas voltadas para a antecipação da alfabetização.

No entanto, apesar dos avanços normativos e das metas estabelecidas, ainda há inúmeros desafios a serem superados no processo de consolidação da alfabetização no Brasil.

Destaca-se que o direito amplamente assegurado à alfabetização na idade certa até o final do 2º ano da primeira etapa do EF a todas as crianças brasileiras não foi alcançado. Direito esse que garantiria também a redução das desigualdades sociais, inclusão e equidade. Para a próxima década, vive-se a expectativa do PNE (2024-2034) que traz no seu objetivo 3: “Assegurar a alfabetização, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a todas as crianças, em todas as modalidades educacionais, com redução de desigualdades e inclusão” (PNE 2024-2034) para que se possa avançar nesse aspecto.

Ao fazer um comparativo entre as três instâncias educacionais mineiras (SEE, SRE e escola), nos anos de 2021, 2022 e 2023 conclui-se que ao longo do triênio descrito, a unidade escolar apresentou variações significativas em seu desempenho, conforme aferido pelas avaliações externas de larga escala. Inicialmente, constatou-se um desempenho acima das referências regionais e estaduais, evidenciando um cenário promissor referente aos indicadores de proficiência.

Contudo, no período subsequente, 2022, observou-se um decréscimo acentuado nesses resultados, situando a escola abaixo dos parâmetros estabelecidos pela SEE/MG e SRE/GV. No ano seguinte, 2023, houve uma leve retomada no desempenho, embora os índices permanecessem aquém das médias comparativas. Tais oscilações evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas mais eficazes e de um acompanhamento sistemático das práticas escolares, com vistas à consolidação de avanços mais consistentes na aprendizagem discente.

Conclui-se também que o baixo desempenho em leitura nos anos finais do EF é um grande desafio nas quatro instâncias descritas: nacional, estadual, regional e local. E que as quatro instâncias precisam encarar esse problema crônico, histórico e político de forma responsável.

A qualidade da educação brasileira, principalmente na base, que é a alfabetização, precisa ser pautada com prioridade, como asseguram os pesquisadores educacionais estudados como Magda Soares (2003), Ângela Kleimam

(2007), Frade (2019), dentre outros. Segundo os estudiosos da área, uma alfabetização bem consolidada e na idade certa garante o sucesso em todas as áreas do conhecimento de toda a educação básica do estudante.

Outro ponto que merece atenção é a desvalorização do magistério e a formação de professores, principalmente de professores alfabetizadores. Frade (2019, p.75), afirma que “no que se refere ao nível de alfabetização e letramento, por exemplo, as escolas têm recebido muitos discentes em defasagem, e os professores devem estar aptos a trabalhar com esse alunado.” Percebe-se que a falta de professores alfabetizadores desencadeia uma série de problemas ao longo da vida estudantil do aluno, pois esse aluno sem ser alfabetizado na idade certa, se depara noutras etapas de escolaridade com professores que não sabem alfabetizar, não têm formação para isso.

Outro ponto crítico de destaque são as políticas públicas das avaliações externas de larga escala no país. Estas têm contribuído muito nas últimas décadas na elaboração de intervenções pedagógicas para a melhoria do desempenho do ensino-aprendizagem de nossos estudantes.

Contudo, os resultados dessas avaliações precisam ser melhor interpretados e apropriados em cada escola, em cada situação para que haja intervenções pedagógicas mais profundas em cada contexto escolar e mais equidade. Cada escola e cada estudante precisam enxergar essas avaliações com um olhar de pertencimento. Culminando com as diretrizes contempladas nas políticas públicas educacionais voltadas para a equidade educacional e na diversidade como na BNCC, no CRMG, no PNE (2024-2034) e com a necessidade desses direitos serem efetivamente contemplados.

A compreensão desse cenário é fundamental para o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa contribuir efetivamente para a melhoria da proficiência em leitura dos estudantes dos anos finais do EF da instituição. Os desafios são vultosos, mas há também potencialidades que podem ser exploradas para superá-los.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SUPORTES NECESSÁRIOS PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Este capítulo, de caráter analítico, aborda as concepções que norteiam os processos de alfabetização e letramento, bem como as teorias de formação docente e formação de leitores no intuito de estabelecer relações com a defasagem em leitura diagnosticada nos anos finais do EF da escola pesquisada.

Para desenvolver a análise a esse respeito, o capítulo foi dividido em duas partes: o analítico teórico, em que analisa os conceitos e autores que ancoram a pesquisa; e o analítico metodológico, no qual foi feita análise documental e do instrumento selecionado, além da entrevista que foi feita aos sujeitos diretamente ligados ao baixo desempenho em leitura dos estudantes.

Dentro do campo analítico teórico, foram subdivididas as Seções 3.1, 3.2 e 3.3, sendo a Seção 3.1, subdividida na subseção 3.1.1.

Na Seção 3.1 e na Subseção 3.1.1, realizou-se uma análise geral de todo o referencial teórico que ancora a pesquisa, dentro desses conceitos de alfabetização e letramentos, práticas leitoras e formação continuada, como Magda Soares (2003 e 2004), Angela B. Kleiman (2008 e 2014), Roxane Rojo (2010), Dorini (2017), Rangel (2024), Tardif (2002) e Street (2014), Morais (1995), Lemle (2011), Pimenta (2001) e Zeichneir (2008).

Na Seção 3.2, abordou-se o papel da escola e seus desafios na formação de professores e formação de leitores na contemporaneidade. E na seção 3.3, aprofundou-se a análise focando-a na importância da leitura como prática social e sua contribuição na formação da competência leitora e responsabilidade escolar diante desses desafios.

No campo analítico metodológico, foram abordadas as Seções 3.4, 3.5 e 3.6. Na Seção 3.4, adentrou-se no percurso metodológico com uma pesquisa qualitativa e interpretativa, de caráter exploratório. Na Seção 3.5, foi feita uma análise dos dados da pesquisa de campo. Esses dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, individual e presencial, no caso dos quatro professores de língua portuguesa e da PEUB efetiva. Já no caso do gestor escolar e dos três especialistas em Educação Básica, foi realizada entrevista estruturada por e-mail. E para encerrar o capítulo, na Seção 3.6, foi feita uma síntese da análise dos dados.

Os referenciais teóricos fundamentam a análise desse caso de gestão, bem como a metodologia de pesquisa adotada para investigar as causas da baixa proficiência em leitura dos estudantes dos anos finais do EF da E. E. Construindo Saberes e identificar possíveis caminhos para sua superação.

Realiza-se uma análise teórica inicial tendo como base os discursos sobre alfabetização e letramentos, que são conceitos diferentes, porém indissociáveis; e formação de professores, por meio de estudiosos sobre essa temática, como: Ferreiro e Teberosky (1999), Magda Soares (2003 e 2004), Angela B. Kleiman (2008 e 2014), Roxane Rojo (2010), Dorini (2017), Rangel (2024), Tardif (2002) e Street (2014).

Dessa forma, foi feita uma análise a respeito da importância da alfabetização e letramento como bases essenciais para que as práticas sociais de leitura sejam significativas e exitosas na vida escolar do estudante. Além de estudar como essas lacunas nas bases fundamentais de alfabetização e letramentos nos anos iniciais do EF interferem e comprometem a consolidação de todas as habilidades leitoras nos anos finais do EF. Para Kleiman (1997),

a leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes à distância via texto escrito (Kleiman, 1997, p. 10).

Assim, compreender o universo de interlocução entre leitor/autor é um mecanismo que o docente pode usar para ampliar o seu papel de mediador em relação às dificuldades de interpretação textual dos estudantes.

Cabe ressaltar, então, que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e o professor precisa ser um bom mediador entre esses dois tipos de leitura na vida de cada estudante. Segundo Freire (2005, p. 56):

a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 2005, p. 56).

Quando se aborda a questão da alfabetização e letramento como concepções norteadoras do processo de aquisição da leitura e se confronta com o problema de defasagem em leitura dos anos finais do EF, um dos aspectos que mais chama a atenção é da alfabetização ou de práticas leitoras que não foram trabalhadas de formas exitosas. Conseqüentemente, os alunos com essa dificuldade são classificados como analfabetos e com o avanço nos estudos sendo comprometidos. Neste sentido, vários pesquisadores discutem essa temática e colaboram no entendimento sobre esse aspecto, o que é abordado com maior profundidade a seguir.

3.1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Segundo Soares (2009), alfabetização refere-se ao processo de tornar alguém alfabetizado, ou seja, capaz de ler e escrever. Em contraste, o letrado é alguém com domínio das letras, com conhecimento erudito, enquanto o iletrado é aquele desprovido de saberes literários.

Observa-se que o sentido que temos atribuído aos adjetivos “letrado” e “iletrado” não está relacionado com o sentido da palavra “letramento”. Assim, segundo Soares (2009), a partir dos anos 80, começa a precisar da palavra letramento e por isso a inventamos no Brasil. Nesse sentido, a autora afirma:

há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*; mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2009, p.36).

Assim, tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente, pois a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada. Além de trazer conseqüências linguísticas, como afirma Soares (2009):

tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizaram a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário (Soares, 2009, p.37).

Diante desse fato, fica evidente que alfabetizar vai muito além de aprender a ler e escrever. Soares (2004) corrobora com essa constatação quando estabelece que as práticas sociais de leitura e escrita vão se tornando mais relevantes à medida que passam a utilizar de forma significativa a língua escrita no cotidiano.

Por isso, é importante ressaltar que a grande defasagem em leitura desde os anos iniciais que se arrastam até os anos finais do EF, tanto em nível nacional, quanto estadual e local, se deve à dissociação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Kleiman (2007) traz essa reflexão:

[...] o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento (...) limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita (Kleiman, 2007, p.02).

Segundo a autora, há uma divisória entre os dois conceitos, empobrecendo-os simultaneamente. Para a autora, para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar as habilidades relativas ao domínio do código, a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares entre som-letra, regras ortográficas, etc. Contudo, tudo isso torna-se sem relevância ao aluno se ele não conseguir atribuir sentido aos textos que lê e escreve.

Costa Val (2006) traz uma contribuição a respeito dessa integração entre alfabetização e letramento e defende que:

existem quatro componentes que devem ser mobilizados, quando se busca articulação entre alfabetização e letramento: “[...] (1) a compreensão e valorização da cultura escrita; (2) a apropriação do sistema de escrita; (3) a leitura; (4) a produção de textos escritos (Costa Val, 2006, p.19).

Contribuindo com essa reflexão, Soares (2004) argumenta que houve, nos últimos anos, um movimento progressivo da invenção da palavra e conceito de

letramento e simultaneamente a desinvenção do conceito de alfabetização. Segundo Soares (2004), nesse processo constitui-se uma perda de especificidade da alfabetização que se configura conseqüentemente como um dos principais fatores do fracasso na aprendizagem configurado de forma inusitada nas últimas décadas. Assim, para a autora, as crianças estão sendo letradas, mas não alfabetizadas.

Morais (1995, p.269), ao falar dos problemas na alfabetização e defender o uso do método fônico, assevera que a falta de certos conhecimentos críticos entrava o processo de aprendizagem e que o método fônico é baseado na ideia de que no processo de aprendizagem da alfabetização e conseqüentemente da leitura há passagens obrigatórias.

Soares (2004) faz uma crítica à forma como trabalharam o erro na proposta do Construtivismo¹¹, pois não compreenderam que o erro revelava como a criança estava pensando. Mortatti (2006) também concorda com essa questão do fracasso escolar, principalmente na alfabetização em relação aos métodos:

decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (Mortatti, 2006, p.3).

Assim, segundo Mortatti (2006), um amplo questionamento vem sendo construído a respeito do que é considerado tradicional, quanto desse tradicional subsiste nas práticas alfabetizadoras, e como dialogam entre si a tradição e os

¹¹ Piaget, com sua teoria Construtivista, defende que o desenvolvimento cognitivo da criança depende de fatores biológicos, experiências diretas com o mundo, interações sociais e da capacidade de se adaptar ao ambiente. Para ele, o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, com o professor atuando como mediador. Aprender não é algo que vem depois do desenvolvimento, é o próprio desenvolvimento em ação. A criança usa esquemas de ação para interagir com o mundo e, por meio dos processos de assimilação e acomodação, ela ajusta e amplia seu conhecimento constantemente.

repetidos esforços de mudança em alfabetização: “O que é esse “tradicional”? Quando e por que se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de “tradicional?” (Mortatti, 2006, p.4).

Desta forma, como ressalta Soares (2004), é necessário alfabetizar letrando, portanto não deve haver dissociação desses dois conceitos na prática docente. Pois as práticas sociais de leitura somente alcançarão seus objetivos, se esses conceitos fundamentais estiverem na base de todo o processo ensino-aprendizagem, garantido, assim, o direito fundamental de alfabetização e ampliação das capacidades que o ser o estudante desenvolve ao longo de sua evolução dentro e fora do âmbito educacional.

Cabe ressaltar então que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e o professor precisa ser um bom mediador entre esses dois tipos de leitura na vida de cada estudante. Segundo Freire (2005, p. 56):

a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2005, p. 56).

Quando se aborda a questão da alfabetização e letramento como concepções norteadoras do processo de aquisição da leitura e se confronta com o problema de defasagem em leitura dos anos finais do EF, um dos aspectos que mais chama a atenção é da alfabetização ou de práticas leitoras que não foram trabalhadas de formas exitosas. Conseqüentemente, os alunos com essa dificuldade são classificados como analfabetos e com o avanço nos estudos sendo comprometidos. Neste sentido, vários pesquisadores discutem essa temática e colaboram conosco no entendimento sobre esse aspecto.

É amplamente constatado que o baixo desempenho em leitura acarreta defasagens dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. Outra constatação é de que essa defasagem leitora começa na Educação Infantil, etapa em que acontece os primeiros contatos com a leitura da palavra. Faz-se necessário entender que todos os seres humanos, que fazem parte da sociedade letrada, antes de frequentar a escola, se encontram inseridos no mundo da leitura.

Outra constatação científica que Morais (1995) traz é que o problema na defasagem em leitura tem origem na escolha de um método, em detrimento de outro, na alfabetização. Segundo ele, O Método Fônico, mais antigo, século XVI, nasceu de uma constatação de que a aprendizagem era baseada nas correspondências entre as letras e seus sons. Já o Método Global, mais novo, século XVII, Comenius propunha que se começasse associando diretamente as palavras a seus significados.

Segundo o autor, as escolhas pelo Método Global foram amplamente defendidas por interesses mercadológicos e financeiros, porém os estudos científicos revelam a eficácia do Método Fônico e as armadilhas do Método Global. Inclusive dentro dessa temática entre alfabetização e letramento, em que o Método Fônico produziu um melhor resultado na alfabetização das crianças mais pobres, com um letramento mais reduzido, como comprovado em Morais (1995):

o método global é particularmente problemático para as crianças que sofrem de uma desvantagem sociocultural. Essa ideia é ilustrada por um estudo que nosso grupo realizou no primeiro ano primário oriundas de três escolas, de classe baixa, média e alta, respectivamente, que utilizavam o método global, e sobre cerca de quarenta crianças de origem social média que frequentavam uma escola que praticava o método fônico. Mesmo se considerarmos apenas as crianças de classe alta entre os que aprendiam a ler pelo método global, notamos que mais da metade dessas crianças lia, no fim do primeiro ano, menos palavras novas (isto é, não estudadas em classe) que o pior dos leitores da classe fônica. Além disso, a melhor entre as crianças submetidas ao método global era passada em leitura de palavras novas por quase um terço das crianças submetidas ao método fônico. O resultado mais preocupante é o fato de que, entre as crianças de origem social pobre, nenhuma foi capaz de ler mais de três ou quatro palavras novas, e a maioria não era capaz de ler nenhuma. O método global parece, portanto, construir um perigo para as crianças de origem social pobre. Para essas crianças, as chances de ter pais ou outras pessoas próximas que leem corretamente e que poderiam ensinar-lhes o código alfabético são muito menores do que para as crianças de famílias mais favorecidas (Morais, 1995, p.268-269).

Percebe-se que, em se tratando de educação pública, o método mais indicado para iniciar a alfabetização seria o fônico, pois nele a criança vai sustentar a sua leitura no código alfabético, reconhecendo as letras e os seus respectivos fonemas, numa experiência mais segura e científica e não depender de outras experiências como os significados daquilo que ela não conhece, como ler Danone no lugar de logurte, uma confusão que é feita entre o significante e o significado, que se constitui o chamado signo linguístico.

Vale ressaltar também, que essa baixa habilidade leitora dos estudantes do 6º ao 9º ano vai se agravando, devido à dissociação entre alfabetização e letramento que é feita desde o ingresso do aluno na escola. Sobre essa dicotomia, vários estudiosos se manifestam mostrando as consequências dessa dissociação entre alfabetização e letramento no processo de aquisição da leitura e do processo ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Outros pesquisadores colaboram com essa temática elucidando o conceito de alfabetização, as etapas de alfabetização e os métodos de alfabetização, como Mortatti, (2007) e Lemle (2011), que propõem que a alfabetização se desenvolva em quatro etapas essenciais para que seja sólida.

A primeira etapa é chamada de teoria do casamento monogâmico entre sons e letras, na qual o aprendiz percebe que a escrita representa sons específicos e que cada letra está associada a um som exclusivo. No português do Brasil, isso é exemplificado pelas consoantes *p, b, t, d, f, v* e pela vogal *a*, que são introduzidas inicialmente para formar as primeiras palavras e frases, geralmente com apoio de versos e músicas. Assim, as falhas de primeira ordem na leitura corresponderiam a uma leitura lenta e silabada, além da escrita com erros na correspondência direta entre a sequência de sons e a sequência de letras.

Para a pesquisadora, a segunda etapa da alfabetização consiste na teoria da poligamia com restrições de posição, que consiste na rejeição da hipótese da monogamia. É preciso ajudar o aprendiz a observar que há palavras em que o som da letra “l” não é [l] e sim [u]; que há posição em que o som da letra “o” é de [u] e o som da letra “e” é de [i]; que a letra “r” corresponde a um som forte em início de palavra e a um som brando quando colocada entre duas vogais.

Ou seja, trata-se de uma introdução de etapas mais complexas no processo da alfabetização. Desse modo, falhas na segunda etapa seriam caracterizadas quando o alfabetizando ignorasse as particularidades na distribuição das letras. Quando, na leitura, pronunciasse cada letra com o seu fonema principal, no seu valor fonético central, sua escrita seria, então, como uma transcrição fonética da fala. Exemplo: *matu* em vez de *mato*; *bodi* em vez de *bode*; *tempu* em vez de *tempo*, etc. Para Lemle (2011, p.28), “o aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização.”

Cabe ressaltar que durante a prática docente diária, o professor se depara com muitos estudantes cometendo essas falhas de segunda ordem, tanto na leitura quanto na escrita, apresentando assim, problemas na alfabetização.

Já a terceira etapa corresponde às partes arbitrárias do sistema que duram a vida toda. Segundo Lemle (2011), são momentos de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra incomum, por questões puramente arbitrárias. Por exemplo, pelas regras de distribuição de sons e de letras em português, *rosa*, que se escreve com *s*, poderia igualmente ser aceita com *z*; do mesmo modo, *exame* tem *x*, mas poderia igualmente ser escrita com *s*, ou com *z*, e *hora* tem *h*, mas *ora* não, apesar da identidade fonética.

Se o aprendiz já escalou o terceiro patamar do saber ortográfico e incorporou a terceira versão da teoria da correspondência entre sons e letras, suas falhas *de terceira ordem* se limitarão às trocas entre letras concorrentes: *açado* em vez de *assado*; *trese* em vez de *treze*; *acim* em vez de *assim* etc. Observa-se que esse tipo de erro ortográfico não interfere na fluidez da leitura. O que é confirmado em Lemle:

esse critério de ponderação das falhas ortográficas e de leitura pode ser muito útil na prática do ensino, servindo para diagnosticar em que estágio da elaboração da teoria da correspondência entre sons e letras o aprendiz se encontra. Em decorrência disso, pode ser transformado em critérios fundamentados de avaliação dos alunos e dos mestres (Lemle, 2011, p.28).

Lemle faz um questionamento sobre qual relação existe entre as etapas de aquisição já esboçadas e os métodos de alfabetização. Há, basicamente, dois métodos possíveis oficialmente reconhecidos para conduzir o trabalho da alfabetização: mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras, o que recebe o nome de método sintético; ou mostrar primeiro palavras ou frases e ensinar a identificar nelas as unidades componentes as letras e os sons que lhes correspondem, que é denominado método analítico.

A autora conclui:

note que os dois métodos são caminhos diferentes para conduzir o alfabetizando a construir a primeira etapa do conhecimento do sistema ortográfico: a etapa da hipótese da monogamia. Parece que a didática da alfabetização, entre nós, não chegou a encarar sistematicamente o caminho posterior a essa etapa, ou seja, as duas etapas seguintes,

indispensáveis para que o percurso cognitivo de uma alfabetização racionalmente ancorada esteja completo (Lemle, 2011, p.29).

Mortatti (2007), traz uma linha histórica do uso dos métodos de alfabetização no Brasil, que contribui para o entendimento sobre a questão. Segundo a autora, no final do século XIX, o método de alfabetização na educação brasileira era o Método de marcha sintética:

para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (Mortatti, 2004, p.5).

Ainda de acordo com Mortatti (2005), a partir do início da década de 1880, desenvolveu-se o "método João de Deus" conhecido como método da palavração, baseado nos princípios da Moderna Linguística, que consiste em iniciar o ensino da leitura pela palavra, depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Já a partir da década de 1890 surgiu o método de marcha analítica, influenciado pela pedagogia norte-americana de caráter biopsicofisiológico. Esse método, também conhecido como método global, propunha que o ensino da leitura começasse pela compreensão do "todo" para, posteriormente, analisar suas partes constitutivas.

Assim, de acordo com Mortatti (2005), começou uma intensa disputa entre partidários do revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Mas a partir da década de 1930, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos, analítico-sintéticos, e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório"¹².

¹² "Período Preparatório" consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (Mortatti, 2005, p.10).

A partir da década de 1980, como afirma Mortatti (2005), em decorrência de novas urgências políticas e sociais e na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Essa teoria construtivista foi institucionalizada, em nível nacional, em alfabetização, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista¹³ em alfabetização, que gera novamente uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo, que adota o conceito de letramento. Com a adoção e disputa por métodos distintos, houve a separação também nos conceitos e nas práticas entre alfabetização e letramento.

Assim, conclui-se que em meio a tantas disputas, teorias e correntes, a alfabetização veio acontecendo na educação brasileira, quase que no campo do experimento em meio à prática. Nesse contexto, sem trabalhar as etapas da alfabetização, que Lemle (2011) já descreve, e sem ter ciência sobre em que etapa o aluno se encontra, a alfabetização fracassa. E com a alfabetização mal consolidada, não há desenvolvimento em leitura, nem letramento.

Bebendo dessa concepção Rocha (2017), afirma:

os processos de leitura e escrita e o letramento são interdependentes, indissociáveis. O estudante aprende a ler e escrever e passa a fazer o uso frequente e competente da leitura e da escrita nas vivências sociais, que é o letramento. A alfabetização e o letramento transformam e levam o estudante a um outro patamar social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (Rocha, 2017, p.54).

Souza (2020) define que letramento é saber utilizar-se da leitura e escrita e reconhecê-las como práticas sociais, dominando-as e sabendo fazer uso dos gêneros textuais, seus conceitos e princípios. Frade (2019, p.70) declara:

alfabetização e letramento são suportes necessários para as práticas sociais de leitura e escrita. A alfabetização só tem sentido, quando

¹³ No Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores (Mortatti, 2005, p.10).

trabalha a partir do contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, a partir do letramento, que somente pode ser desenvolvida a partir da aprendizagem do sistema de escrita (Frade, 2019, p.70).

Observa-se que o autor bebe da mesma fonte de Soares (2003), que corrobora com esse debate sobre dissociação entre esses dois conceitos e as consequências disso na alfabetização. Para Soares (2003, p.14), letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, reafirmando a indissociabilidade entre esses dois conceitos:

não são processos distintos, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, p.14).

Para Kleiman (2010), é necessário que a escola desenvolva práticas e atividades que explorem e ampliem o letramento do aluno, considerando a escrita para vida social o elemento-chave para interpretação e compreensão de textos orais ou escritos que circulam na sociedade:

podemos afirmar, em resumo, que na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar. A primeira e mais importante implicação curricular dessa posição, em minha opinião, envolve a adoção de uma concepção social da escrita voltada para a prática de ler e escrever, que, nossos estudos e experiências mostram, ajuda a contextualizar os objetos de ensino, proporcionando um marco para atribuição de sentidos pelos alunos (Kleiman, 2010, p.382).

Dentro dessa concepção de indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento e de valorização dos letramentos vernaculares por parte da escola, complementa Rojo (2010):

assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos,

de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (Rojo, 2010, p.27).

Assim, percebemos a unanimidade dos pesquisadores dentro dessa perspectiva de que o baixo desempenho em leitura dos alunos brasileiros se deve, em parte, dessa separação de conceitos essenciais suportes para que as práticas de leitura e escrita sejam bem sucedidas.

No âmbito do conceito de "alfabetização", Soares (2009) aponta que as pesquisas sobre o tema procuram compreender os usos e as práticas sociais da leitura e da escrita em grupos sociais específicos. Isso inclui, por exemplo, comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica, crianças, adolescentes ou ainda análises históricas fundamentadas em documentos e outras fontes. Tais estudos, na verdade, se referem ao letramento.

Dessa forma, Soares (2009) ressalta que o termo "alfabetização" é antigo e, muitas vezes, gera confusão entre os especialistas da área. Um reflexo disso é o uso da palavra de forma excessivamente tradicional ou "vernácula":

alfabetismo, que o *Aurélio* (que não dicionariza *letramento*, como já dito) registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de "estado ou qualidade de alfabetizado". Entretanto, embora dicionarizada, *alfabetismo* não é palavra corrente, e, talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra **letramento** (Soares, 2009, p.18).

Por outro lado, analfabetismo, "estado ou condição de analfabeto", segundo a autora, é termo familiar e de universal compreensão. Assim, constata-se que o conceito de letramento surgiu dentro de uma necessidade da ausência da palavra "alfabetismo", como afirma Soares (2009):

da mesma forma, analfabeto, que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário (já que "alfabetizado" nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de "alfabetismo", ou "letramento" (Soares, 2009, p.19).

Observa-se que o termo letramento é um conceito recém-chegado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, em meados dos anos 80, e por isso causa estranheza a muitos. De acordo com Soares (2009), alfabetizar significa, conforme o dicionário Aurélio, "ensinar a ler". Embora o ato de ensinar a escrever, que também faz parte do processo, seja curiosamente omitido, a autora destaca essa ausência e explica que o termo alfabetização se refere justamente a esse processo de ensinar a ler (e escrever), enquanto alfabetizado é aquele que adquiriu essas habilidades.

Segundo Magda Soares (2009), a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que é a condição de ser letrado, porém ainda não está dicionarizada, pois foi introduzida recentemente na língua portuguesa.

Para Soares (2009), o termo Letramento foi citado pela primeira vez, na língua portuguesa, nesse novo formato por Mary Kato em 1986. Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra "letramento" aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização: é o livro "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso", de Leda Verdiani Tfouni (1995), um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

Assim como Soares (2009), outras autoras como Kleiman (1995) e Tfouni (1995) corroboram mais recentemente com a recorrência do termo letramento:

mais recentemente, a palavra tornou-se bastante corrente, aparecendo até mesmo em título de livros, por exemplo: *Os significados do letramento*, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman, livro de 1995; *Alfabetização e letramento*, da mesma Leda Verdiani Tfouni, anteriormente mencionada, livro também de 1995 (Soares, 2009, p.33).

Segundo Moreira (2020), o domínio da leitura e escrita é uma condição imprescindível para os indivíduos apropriarem-se das práticas sociais de letramento, desenvolverem-se e aperfeiçoarem-se nas práticas sociais de interações discursivas, orais e escritas. A escola é um dos espaços que possibilitam o processo de aprendizagem da leitura e escrita e onde precisam circular os portadores textuais para que atividades leitoras e escritoras possam se desenvolver.

O conhecimento a respeito das hipóteses de escrita aponta direções sobre o

processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Considera-se, nesse processo construtor, que a criança é o sujeito reflexivo, ativo do conhecimento e não o receptor passivo de informação (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Portanto, é papel do docente promover atividades que possam provocar avanços na aprendizagem dos educandos. Para obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem da lectoescrita, é tarefa do educador formar estudantes que tenham familiaridade com a leitura e seus propósitos, que sejam capazes de compreender o que leem e enxerguem, na leitura, uma maneira de desenvolverem-se como cidadãos críticos.

Outro fator que influencia no desempenho em leitura são as práticas leitoras desenvolvidas no âmbito escolar. As habilidades de leitura e escrita do estudante estão intrinsicamente ligadas às práticas leitoras em que o aluno está inserido, principalmente na escola, que é um dos principais espaços formadores de leitores autônomos, isto é, leitores que relacionam essas habilidades leitoras com as suas necessidades, valores e práticas sociais de maneira crítica e reflexiva.

Para Moreira (2020), as práticas leitoras contribuem para ampliar a visão de mundo deste leitor, estimulam o desejo de outras leituras, além de promoverem o exercício da fantasia e da imaginação, levando à compreensão da complexidade da relação entre o som e o signo.

O conceito de letramento é relevante nessa pesquisa, porque muitas das vezes, a escola segue, segundo Street (2014) um padrão do sistema educacional brasileiro em que se vislumbra o modelo de letramento autônomo, como se a escrita e a leitura não fossem ideologicamente situadas, supervalorizando-se o letramento escolarizado em detrimento à linguagem oral ou a outras formas de sua aquisição que não seja com a pedagogia.

Segundo o autor, essas são práticas de letramentos imbuídas de ideologias, em que são confirmadas relações de hierarquia, de autoridade, de poder e de controle (Street, 2014). Diante desse debate, pode-se inferir que parte da defasagem em leitura no Brasil se deve à falta de entendimento da teoria dos métodos e à não vinculação dessa teoria às práticas docentes.

E, dentre a multiplicidade de problemas enfrentados, a ausência de uma didática construtivista, segundo Mortatti (2006), vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar "novas" propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. E conclui dizendo que a

questão dos métodos é importante, mas o maior desafio é a busca de soluções para as dificuldades dos estudantes em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las.

Considerando a prática docente, somada aos estudos dos métodos sintético (soletração, fônico e silabação), analítico, global e construtivista e, ainda, considerando os resultados de baixa proficiência leitora que são enfrentados na educação brasileira, constata-se que os métodos de alfabetização são complementares. Sendo que o Método Sintético, precisa ser introduzido primeiro com a criança, pelo menos na primeira e segunda etapas da alfabetização. E, assim, prosseguir introduzindo o método global mesclado com pequenos textos, que se tornam gradativamente mais complexos à medida que a criança se desenvolve na leitura semanal coletiva e individual. Sem o claro entendimento, por parte do estudante, do símbolo de cada letra e do som que cada uma representa, não há progresso na alfabetização, tampouco na leitura.

Conforme sugerido por alguns pesquisadores, as práticas de leitura e escrita precisam estar intrinsecamente alinhadas ao letramento do aluno, caso contrário, não farão sentido para o estudante. Nunes e Melo (2024) declaram que a literatura pode ser um lugar de encontro com vivências semelhantes e diferentes da juventude e que o jovem deve ser entendido como sujeito social. Fialho e Neves (2022) também chama a atenção para os multiletramentos, competência para a leitura, e os recursos tecnológicos na sala de aula física para o meio virtual, que promovem interação social, e desenvolvem o aprendizado crítico-reflexivo necessários à aquisição de competências formativas dos estudantes contemporâneos.

Já Pimenta (2001) ressalta que,

considerando a grande quantidade e rapidez das informações na sociedade atual, é importante diferenciar informação de conhecimento. Conhecer vai além de apenas receber dados; significa processar essas informações por meio da análise, organização, identificação das fontes e seu contexto social, além de compreender como tais informações podem manter desigualdades sociais. Esse trabalho de transformar informações em conhecimento é, principalmente, uma responsabilidade da escola (Pimenta, 2001, p11-12).

Observa-se, ainda, que são necessários investimentos e uma atenção maior na formação do professor-alfabetizador e na formação continuada de todos os professores de língua portuguesa que atuam no EF e Médio. Portanto, faz-se

necessário que professores de língua portuguesa tenham formação continuada em alfabetização, atuando nos anos finais do EF, para atender à demanda que chega às escolas para minorar essa defasagem ainda nessa etapa de escolarização. Tal assunto será pautado na próxima seção.

3.1.1 Conceitos sobre formação de professores e de leitores

“A formação de professores é um antigo e caro tema em nossa história”, afirma Pimenta (2001, p.7). De fato, desde a década de 1969, estudiosos vinham pesquisando esse assunto e, baseado no Censo Escolar (Inep, 1965), Luiz Pereira (1969) trouxe uma pesquisa denominada “Magistério primário numa sociedade de classes” que constatava:

a característica mais marcante do magistério primário estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Fatores esses aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em uma sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino, suporte da família. (Pereira, 1969 *apud* Pimenta, 2001, p. 7)

Observa-se, assim, a desvalorização da carreira docente desde a década de 1960. Predomina, desde então, o retrato do profissional do magistério mais como uma missão ou vocação do que como uma profissão que mereça tanta formação e atenção.

Contudo, segundo Pimenta (2001), a sociedade brasileira será grandemente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, sinalizando para uma desqualificação do trabalhador em geral e pautando a necessidade do trabalho da mulher para o sustento familiar, sobretudo da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Ao mesmo tempo, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica que culmina com a Lei 5.692/71, responsável pela profissionalização do EM.

Mediante esse contexto de crescimento do capitalismo urbano e das reformas neoliberais e neoconservadoras, Zeichner (2008) afirma que tais reformas exerciam e vinham procurando exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, para que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à

preparação de trabalhadores para a economia global: “aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica” (Zeichner, 2008, p.542).

Neste contexto histórico, emerge o conceito de professores reflexivos, como assevera Feiman-Nemser, (2001), *apud* Zeichner, (2008):

quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (Feiman-Nemser, 2001, *apud* Zeichner, 2008, p.539)

O movimento da prática reflexiva trazia grandes expectativas e se disseminou mundo afora muito rápido. Envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. Porém, segundo os estudiosos Zeichner (2008) e Pimenta (2001), essa teoria alçou pouco resultado, pois se tornou confusa, generalizada e banalizada:

uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais (Zeichner, 2008, p.543).

De fato, presencia-se na atualidade a expressão “esgotamento docente” e, os docentes, se sentem, muitas das vezes, fracassados, como se todos os problemas educacionais estivessem sob sua responsabilidade. Observa-se que é um *slogan* muito conveniente para todos os demais responsáveis pela qualidade da educação pública brasileira nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, Pimenta (2001), ressalta quanto à abordagem da prática reflexiva:

torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teóricos-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido. A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica (Pimenta, 2001, p.4).

Ao mesmo tempo, a ampliação e a análise crítica sobre conceito de professor reflexivo de Schön¹⁴ apontavam possibilidades. Uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. No que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e os dilemas de sua atividade de ensinar.

Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que essa se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (Universidade e escolas).

Convergindo com o conceito em análise de formação continuada, segundo Silva e Martins (2024), a qualidade da educação é um assunto recorrente na arena do debate público, embora com distintos significados e delineada por diferentes concepções em disputa. Porém, nos últimos anos, vem ganhando cada vez mais destaque, tanto na academia quanto entre os formuladores das políticas educacionais.

Embora não exista um consenso sobre o que é uma educação de qualidade, justamente pelo seu caráter polissêmico, as ideias de que a qualidade do corpo docente importa nesse processo se coadunam. Assim, ressalta-se a importância da formação de professores.

¹⁴ Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*.

Analisando este conceito de formação continuada, entende-se que o modo como a formação continuada é concebida e encaminhada pode influenciar de maneira significativa no desenvolvimento profissional docente. Segundo Silva e Martins (2024), a formação continuada é narrativa de essencialidade, desde 1990, para a construção de um perfil docente mais contundente, capaz de articular e manejar seu ofício da melhor forma possível. Esse debate se fortalece com a LDBE/96, em que a formação continuada começa a ser estabelecida legalmente. Contudo, não houve o delineamento de princípios e processos para que essa modalidade de formação acontecesse ao longo dos anos, dada a inexistência ainda hoje de um Sistema Nacional de Educação (SNE).

O que se vivencia hodiernamente são licenciaturas na modalidade de Educação a Distância (EaD), com períodos de formação reduzidos. Segundo Silva e Martins (2024) essa é uma formação a curto prazo, técnica e empobrecida, voltada ao alinhamento com a BNCC, direcionada aos interesses do mercado.

Pimenta (2001) colabora com essa temática, ao afirmar que:

nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de *professor reflexivo*, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou são efetivamente implantados, como as políticas de formação contínua, mas fragmentadas como vimos. Ou ainda as reformas na formação inicial que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino (Pimenta, 2001, p.12-13).

E ainda, segundo a autora, os professores costumam ser responsabilizados quando a sociedade questiona os resultados educacionais, esquecendo-se de que eles próprios são fruto de uma formação historicamente fragilizada, marcada, em grande parte, pela expansão quantitativa do ensino superior nas décadas de 1970, em instituições universitárias voltadas a um modelo empresarial (Pimenta, 2001).

Pimenta (2001) questiona o termo Competências, que vem substituindo o de Saberes e Conhecimentos, que ela chama de refinamento dos mecanismos de controle sobre as atividades docentes amplamente preestabelecidas. Ela enxerga o discurso das Competências como um novo (neo)tecnicismo, aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, um discurso do capitalismo. Conforme elabora a autora, “o mercado está exigindo, para a sua reprodução, novas qualificações do trabalhador” (Pimenta, 2001, p.13).

Ainda sobre a formação continuada, as autoras Silva e Martins (2024) afirmam que ela não assumiu de fato um caráter de apreensão e aprofundamento de conhecimentos e sim restringiu-se a um cunho compensatório, denotando maior ênfase na certificação para o cumprimento da “formação em serviço”, como aponta a LDBEN, principalmente no art. 87, do que na formação real. E que não tem impactado significativamente as práticas educativas, pois é alheia a uma discussão sobre o trabalho docente e as condições em que ele se realiza.

Toda essa problemática na formação docente e na formação continuada é refletida no cotidiano escolar, onde os alunos dos anos iniciais (ciclo de alfabetização) já deveriam dominar as habilidades de leitura, como versam o PNAIC, a BNCC e, mais recentemente, o CNCA e demais políticas públicas dessa pauta. Embora os anos iniciais não sejam o foco do problema de pesquisa, infere-se que a lacuna da baixa proficiência em leitura começa nesse período.

Adicionalmente, observa-se, na prática docente diária, que os cursos de graduação em Letras não têm preparado adequadamente os professores para atender às demandas do nível de alfabetização em questão. Frequentemente, esses professores recebem a tarefa de alfabetizar sem a formação necessária, o que os deixa despreparados para essa função.

Por isso, torna-se essencial a oferta de formação continuada e a presença de professores especializados em alfabetização também no Ensino Fundamental II. Sem professores alfabetizadores nos anos iniciais e sem formação continuada de qualidade para todos os docentes, especialmente para esses professores alfabetizadores que atendem a essa etapa de escolarização, é improvável que o objetivo de alfabetizar as crianças até o 2º ano do EF seja alcançado, o que consequentemente resultará em uma defasagem na leitura que se perpetuará até o final dessa etapa da Educação Básica.

3.2 DESAFIOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE LEITORES

No Brasil, há um extenso acervo de produções acadêmicas voltadas para a formação de professores, o que evidencia a consolidação desse tema como um campo de pesquisa importante. Contudo, foi a partir da década de 1990 que ganhou força o discurso sobre a importância da formação continuada como estratégia essencial para elevar a qualidade do ensino e para desenvolver um perfil docente mais sólido, capaz de articular saberes e dominar sua prática de forma eficaz (Silva e Santos, 2024).

Esse debate se intensificou com a promulgação da LDBEN, (Lei n.º 9.394/1996), que passou a estabelecer, de maneira mais sistemática, diretrizes legais sobre a formação continuada dos professores (Brasil, 1996).

Dessa forma, de acordo com o art. 63, inciso III, da LDBEN, as instituições deverão manter “programas de formação continuada para profissionais de educação de diversos níveis”. Já os incisos II e V do art. 67, apontam a formação como parte elementar da valorização dos profissionais da educação, destacando a obrigação dos sistemas de ensino de garantir o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996, recurso online).

Segundo Mortatti (2006), no país, desde o final do século XIX, com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola consolidou-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado Republicano. A universalização da escola ganhou destaque como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas letradas”.

Assim, no âmbito desses ideais republicanos, segundo a autora:

saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-

se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados (Mortatti, 2006, p. 2-3).

Diante desse panorama, a formação continuada passou a ser encarada como uma estratégia fundamental para a constituição de professores propositivos, em melhores condições de exercer o seu ofício e responder às demandas da realidade enfrentada.

Todavia, a formação continuada dos professores tornou-se fragmentada e “descontinuada” impactando diretamente na formação dos docentes, na qualidade da educação como um todo e na formação de leitores. Segundo Cagliari (1997, p.148), “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura.” Silva e Santos (2024) contribuem com esse debate ao afirmarem que:

a portaria n. 1.403/2003, do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2003), destinada às Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, já no art. 1º trata de um exame nacional de certificação, baseado na perspectiva de avaliação de competências. Acarreta, assim, o sistema de classificação, minando a concepção de formação continuada docente como um direito coletivo e colaborativo para incitar a competição para a progressão de carreira e bonificação, desconsiderando as condições concretas do trabalho docente, reiterando uma lógica meritocrática e imputando a responsabilização individual do professor por sua formação como critério de qualidade. A pressão de educadores ocasionou o recuo da implementação do Exame Nacional de Certificação e foi instaurada uma Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que pressupunha a parceria com universidades. Contudo, como historicamente acontece em nosso país, a fragmentação e a descontinuidade das políticas marcam todo o nosso percurso educacional e impactam o êxito das proposições (Silva; Santos, 2024, p. 4).

Outra legislação educacional brasileira que também traz diretrizes sobre a formação de professores e o incentivo, sinalizando uma valorização do magistério, é o PNE. O Plano Nacional da Educação, instituído pela lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014), apresenta as metas de 13 a 16 dedicadas à formação de professores, apresentando, respectivamente:

aumento da proporção de mestres (75%) e doutores (35%) no sistema de educação superior; elevar as matrículas na pós-graduação para

atingir anualmente 60.000 mestres e 25.000 doutores; garantir uma política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos que atuem na educação básica tenham formação específica no ensino superior; formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica e garantir a todos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, recurso online).

O documento apresenta como estratégias para o alcance da meta 16, a mais específica para a formação continuada:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica; 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, recurso online)

Contudo, de acordo com Silva e Santos (2024, p.5), “não há especificidade no que se refere ao caráter e a concepção de formação continuada nesse PNE (2014-2024)” e, ainda, as autoras ressaltam a inexistência do SNE para facilitar a articulação entre os sistemas estaduais e municipais, ressoando em encaminhamentos díspares no que se refere à formação docente. Ressaltam também o protagonismo de algumas associações que vem atuando ativamente na busca por melhorias na formação docente:

todavia, entidades como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUMDIR) atuaram ativamente na defesa da melhoria da formação dos professores, com o delineamento de princípios balizadores. Esse esforço histórico, materializado com o protagonismo da Anfope, especialmente a partir de 2012, culminou na resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. Essa

resolução, n. 2 CNE/CP (Brasil, 2015), traz avanços importantes ao destacar a complexidade da educação, a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada, a importância de um projeto nacional de sólida formação, interdisciplinar, ética, estética, política, com unidade entre a teoria e a prática. Ressalta o caráter coletivo, organizacional e profissional na edificação de um repensar pedagógico dos valores e saberes, que deve ser constituído por grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, atividades de extensão que envolvam todos os profissionais da educação básica, objetivando uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa e a busca de aperfeiçoamento não apenas do ponto de vista técnico, mas pedagógico, ético e político (Silva; Santos, 2024, p.5).

Essa resolução, nº. 2 CNE/CP (Brasil, 2015, p.2) traz ainda a concepção de docência:

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 2).

Observa-se, nessa resolução, a essencialidade da formação continuada do docente e, ao mesmo tempo, a complexidade do papel do professor, que exige uma ampla e séria formação. Observa-se a colocação do diálogo constante entre diferentes visões de mundo, ação que somente poderá ser efetuada na formação continuada docente.

Entretanto, voltando à expressão anteriormente citada, “formação descontinuada”, as autoras Silva e Santos (2024) fazem uma crítica à resolução CNE/CP nº.2 (Brasil, 2019), definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), ressaltando que a resolução CNE/CP nº.2 (Brasil, 2019):

rompe absolutamente com a concepção ampla e contextualizada de formação docente. Não apenas retoma, mas agrava a concepção de competências da resolução CNE/CP n. 1 (Brasil, 2002), que tinha demandado 13 anos de luta das entidades representativas dos pesquisadores em educação para ser superada, com a materialização dos princípios de base comum nacional delineados pela Anfope na resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015) — princípios esses diametralmente opostos ao ímpeto reducionista de município

didático da atual resolução. O intuito prescritivo para uma formação rápida, técnica e simplista, voltada ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada por interesses do mercado, marca o tom da nova resolução. Pesquisadores já apontam para o grande retrocesso que ela representa (Guedes, 2019; Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020; Taffarel e Carvalho, 2021). A BNCC aprovada em dezembro de 2017 deteriora o esforço histórico por uma formação sólida e ampla, contribuindo para maior precarização das condições de trabalho e formação docente, compreendida como mero muniamento para a execução de conteúdos para responder às avaliações externas, determinados pela atuação maciça do empresariado da educação, que tem dominado as instâncias decisórias e delimitadoras de políticas educacionais (Silva; Santos, 2024, p.5).

Constata-se, assim, que as últimas políticas públicas educacionais, de acordo com as autoras, marcam uma descontinuidade das conquistas e um retrocesso referente à formação de professores e a formação continuada. Há, nesse sentido, uma precarização das condições de trabalho com uma formação simplista, rápida e voltada ao tecnicismo, ou seja, direcionada para a execução de conteúdos que respondam às avaliações externas.

A BNCC (2017) traz como diretriz a respeito da formação inicial e continuada dos professores:

revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (Brasil, 2017, p. 15).

Consequentemente, tais políticas acabam atingindo diretamente a qualidade da formação leitora dos estudantes, com uma educação pautada no atendimento ao mercado de trabalho e orientada a responder às avaliações externas, determinados pela atuação do empresariado na educação.

Segundo pesquisadoras como Soares (2004) e Mortatti (2006), boa parte do fracasso escolar brasileiro, principalmente na fase da alfabetização, que determina toda a vida leitora do estudante, se deve à falta de conhecimento dos métodos ou à confusão dos métodos de alfabetização, que os docentes vivenciaram e ainda vivenciam em suas práticas.

De acordo com Mortatti (2006):

as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (Mortatti, 2006, p. 5).

Atualmente, a qualidade da educação brasileira tem sido amplamente questionada, sobretudo em relação aos resultados obtidos pelos estudantes no que se refere à leitura e à escrita. Diversos indicadores demonstram que, embora crianças e jovens permaneçam na escola por longos períodos, uma parcela expressiva apresenta níveis preocupantes de analfabetismo funcional, evidenciando dificuldades em compreender e interpretar textos de maneira adequada.

Nesse contexto, a leitura tornou-se um tema de extrema relevância no meio acadêmico, especialmente na formação de profissionais destinados a atuar no campo educacional. O ensino da leitura e da escrita tem sido objeto de intensos debates, visto que muitos alunos concluem as séries iniciais do EF sem dominar essas competências essenciais.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de uma profunda reflexão acerca das práticas pedagógicas vigentes, visando à adoção de metodologias inovadoras que despertem nas crianças o interesse pela leitura e contribuam para a formação de leitores competentes e críticos, aptos a exercer plenamente sua cidadania.

As recentes transformações ocorridas no âmbito educacional pedem uma nova forma de discutir os desafios que a escola já enfrenta, neste início de século XXI. Neste contexto, o professor tem a função de mediar situações para que o estudante adquira uma aprendizagem significativa.

O baixo desempenho na leitura, é um dos temas mais debatidos do contexto educacional, demandando uma maior reflexão a respeito. O exercício leitor e a valorização dos letramentos vernaculares¹⁵ devem acontecer desde a Educação

¹⁵ Os letramentos vernaculares vêm ao encontro das necessidades da escola contemporânea em desenvolver o ensino de Língua Portuguesa voltado para a diversidade cultural e linguística, visto que, o acesso às várias práticas de letramento proporciona o ensino ético, crítico, democrático e inclusivo (Matos, 2020).

Infantil, modalidade de ensino que exige uma base sólida. Sobre essa afirmativa, ressaltam Souza e Santos (2022):

Portanto, é papel do professor desenvolver uma prática pedagógica de modo a integrar o brincar, o cuidar e o educar na formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de resolverem suas angústias e seus medos. Ressalta-se, aqui, que é responsabilidade dos pais a transmissão de valores, mas, aos educadores, cabe fomentar ações que valorizem o jogo e a brincadeira, em sala de aula, como propostas lúdicas na construção do processo educativo infantil (Souza; Santos, 2022, p.10)

Nessa arena do debate sobre qualidade do ensino e formação leitora, Silva e Santos (2024) destacam a importância do corpo docente tanto nas licenciaturas quanto na formação continuada e afirmam que os conhecimentos profissionais são progressivos e evolutivos o que conseqüentemente requerem uma formação contínua.

Somando a essa problemática, há que se acrescentar nessa pesquisa a histórica desvalorização do magistério, com a falta de investimentos em todas as áreas educacionais: em infraestrutura, no plano de carreira, no incentivo na formação docente superior, na formação continuada docente e o impacto desse descaso na formação de leitores, em um país que cresceu e se industrializou a partir de 1930.

Silva e Santos (2024) reafirmam essa declaração de degradação do magistério:

existem variadas concepções sobre como deve ser a formação continuada, orientadas por diferentes compreensões sobre o papel do professor, por distintos significados e interesses, que, a rigor, coadunam com a concepção de ser humano e sociedade almejada. No que se refere à gestão educacional, materialização das políticas educacionais e perspectivas balizadoras, o que se desenha no atual contexto político é o recrudescimento do controle sobre a prática dos professores, com encaminhamentos cerceadores e o aumento da cobrança por resultados, apesar da vertiginosa degradação dos investimentos (Silva; Santos, 2024, p.7).

Essa desvalorização, mencionada por Silva e Santos (2024), é histórica, e conseqüentemente desencadeia outros problemas educacionais, principalmente nos anos iniciais do EF. Segundo o site Brasil Escola: "as chamadas economias em desenvolvimento, nas quais a economia brasileira estava inserida, alcançaram níveis expressivos de industrialização e urbanização," chegando entre as maiores potências do mundo, no século XX.

Em contrapartida, o país não alcançou os níveis desejados de alfabetização, chegando, ao final do século XX, segundo pesquisa de dados do Inep (2000), com um número alto de analfabetos. A alfabetização veio vinculada historicamente aos direitos democráticos dos brasileiros, principalmente ao voto. Constata-se que, em meados do século XX, metade da população brasileira acima de quinze anos era analfabeta. Como mostra o Inep no Quadro 14:

Quadro 14 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.72 milhões	6.34 milhões	65.3
1920	17.56 milhões	11.40 milhões	65.0
1940	23.64 milhões	13.26 milhões	56.1
1950	30.18 milhões	15.27 milhões	50.6
1960	40.23 milhões	15.96 milhões	39.7
1970	53.63 milhões	18.10 milhões	33.7 %
1980	74.60 milhões	19.35 milhões	25.9 %
1991	94.89 milhões	18.68 milhões	19.7 %
2000	119.53 milhões	16.29 milhões	13.6 %

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

Observa-se que na última década do século passado, praticamente 20% da população brasileira de quinze anos ou mais era analfabeta. Como analisa o próprio Inep:

em primeiro lugar observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito. Como dado positivo, finalmente, na década de 1980, conseguimos reverter o crescimento constante até então verificado no número de analfabetos. Como dado negativo, havia em 2000 um número maior de analfabetos do que aquele existente em 1960 e quase duas vezes e meia o que havia no início do século 20. (IBGE, Censo Demográfico, 2000).

Portanto, segundo o IBGE, o Brasil avançou muito na questão da alfabetização no século passado, ainda que de forma insuficiente. Por isso, Soares (2004) propõe a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, que é o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. Além do

mais, a autora ressalta a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, com a participação em eventos variados de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita nas práticas sociais e de atitudes em relação a essas práticas.

Nesse aspecto, Silva e Santos (2024) declaram:

nesse sentido, cabe pensar a relevância de que a formação continuada dos professores abarque espaço para estudo e discussão sobre as políticas educacionais, de modo que eles possam conhecer o seu percurso histórico, problematizar os seus significados, questionar o lugar do corpo docente nelas e se fortalecerem coletivamente para se colocarem em condições de disputar os seus sentidos e a sua construção. Na compreensão da urgência de edificação de uma nova práxis docente, que faça frente às problemáticas contemporâneas e, desse modo, não seja reduzida à execução de conteúdos predefinidos em sala de aula e ao atendimento de políticas estabelecidas de cima para baixo, mas que também possibilite o protagonismo docente na definição e elaboração de políticas educacionais, (...) compreender o espaço que a temática das políticas educacionais apresenta na formação dos professores (Silva; Santos, 2024, p.3).

Outro desafio educacional brasileiro, além da formação de professores alfabetizadores e da formação continuada docente, é a formação de leitores, como já apontou o próprio Inep anteriormente.

Segundo Morais (1995), essa má formação de leitores se constitui como fator de diferenciação e as distâncias se aprofundam cada vez mais. É a seleção cultural que acaba acontecendo sutilmente entre os estudantes e suas classes. Segundo ele, um aluno que apresenta problema de decodificação fonológica tem essas dificuldades desde o início, são leitores fracos, não leem fora da escola e não aproveitam o tempo livre na escola, já que leem mais lentamente.

Tais apontamentos coadunam com o caso de pesquisa de baixa proficiência em leitura dos anos finais do EF da escola pesquisada. Portanto, busca-se entender as possíveis causas desse baixo desempenho em leitura, tão determinante no sucesso da vida escolar do aluno e fundamental para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa.

3.2.1 Leitura como prática social: competência leitora e responsabilidade escolar

Segundo Pimenta (2001), a educação é um fenômeno histórico complexo, resultado das ações humanas que respondem aos contextos sociais e políticos. Ela tanto reflete quanto projeta a sociedade desejada, estando profundamente ligada ao processo civilizatório e às demandas de seu tempo.

Tradicionalmente, a escola considera o livro didático como o principal instrumento pedagógico, funcionando como complemento às atividades do professor. Por essa razão, o texto escrito ocupa uma posição central na relação entre docente e discente, atuando como mediador dessa interação e como estímulo para reflexões e novas práticas. Entretanto, a tendência de tratar a leitura de maneira mecânica e descontextualizada compromete a atribuição de sentido e significado ao texto, limitando, assim, a formação plena do aluno.

Segundo Kleiman e Morais (1999, p. 14),

o ensino da leitura reflete também essa pedagogia da contradição: fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo [...]. Ele “lê” sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural (Kleiman; Morais, 1999, p. 14).

Freire (2005) também corrobora com essa crítica:

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (Freire, 2005, p.16).

Observa-se que os autores citados consideram essa leitura engessada, forçada e de uma realidade distante da que o aluno vive, tornando-se sem sentido e perdendo a sua função sociocomunicativa e sociocultural.

De acordo com Souza e Santos (2022):

nossos estudantes convivem, hoje, em um mundo com variadas culturas, múltiplos veículos de comunicação e grande circulação de informações. Todos estes aspectos da vida cotidiana exigem a compreensão de diferentes linguagens e da interação com o que está no entorno. A escola deve propiciar aos alunos os conhecimentos necessários para compreender os mais diversos ambientes, assim como as diferenças entre as pessoas (Souza; Santos, 2022, p.10).

Dessa maneira, a escola configura-se como um espaço fundamental para a inserção da criança no universo da leitura e da escrita. Contudo, é imprescindível reconhecer que existem outras práticas de leitura vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolar, as quais também devem ser valorizadas e consideradas no processo educativo.

Nesse sentido, afirma Freire (2005):

ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizado, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (...) A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizado. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (Freire, 2005, p.11).

A leitura, muitas vezes, é concebida como uma obrigação imposta à criança ou ao jovem, comparável à administração forçada de um remédio, de uma injeção ou à prática da escovação dos dentes, sendo associada à ideia de obrigação escolar. Assim, é comum que o estudante se sinta coagido, submetido a avaliações punitivas, em um jogo cujas regras não foram por ele definidas nem compreendidas, configurando-se como uma forma sutil de tortura, muitas vezes despercebida pelos próprios educadores.

Embora muitos docentes reconheçam que os inseridos em ambientes letrados e estimulados à leitura possuem melhores condições para desenvolver sua criticidade, é importante ressaltar que, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, miséria e fome, o acesso à informação sistematizada e ao conhecimento formal permanece restrito a poucos.

Assim, mesmo a escola que se pretende democrática, muitas vezes, também exerce formas de exclusão. Os alunos, embora tenham acesso ao espaço escolar,

frequentemente sofrem processos de exclusão velada. A formação do sujeito leitor ocorre de maneira controlada e dirigida, sendo ele compelido a expor suas leituras e a adequá-las às expectativas consensuais impostas, o que evidencia um controle contínuo do imaginário em nome da aquisição do conhecimento. Tal prática resulta, conseqüentemente, em um conhecimento desprovido de imaginação e de investimento pessoal por parte do leitor (Paulino; Walty; Fonseca; Cury, 2001, p. 27).

Essa análise confirma a existência de uma cultura velada de exclusão, na qual a prática da leitura, seja oral, seja gráfica, é concebida, orientada e avaliada com base em critérios normativos e controladores, que anulam seu caráter enquanto expressão livre e autêntica dos sujeitos. Historicamente, o ambiente escolar tem sido marcado por sinais evidentes desse ciclo excludente: inicialmente, pela falta de acesso universal à escola; posteriormente, pela evasão e pela retenção, processos que, juntos, acabam por corporificar uma exclusão plena e persistente.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO DO CAMPO

Esta seção apresenta o percurso metodológico adotado para a realização e posterior análise do campo, que possui caráter qualitativo e exploratório. Para isso foram escolhidos dois tipos de entrevistas: semiestruturadas e estruturadas. Sendo as semiestruturadas com o público-alvo mais próximo do caso da pesquisa, as quatro professoras de língua portuguesa e a professora de uso da biblioteca (PEUB), com a finalidade de aprofundamento nas questões. Já as entrevistas estruturadas enviadas e devolvidas por e-mail para o Gestor Escolar e os três Especialistas em Educação Básica (EEB) que trabalham com os aspectos relacionados à gestão pedagógica para o desenvolvimento da leitura dos estudantes da escola, objeto da pesquisa, portanto esse tipo de entrevista atenderia aos objetivos da pesquisa.

O procedimento de análise documental foi pensado para compreender o contexto de baixo desempenho em leitura do Ensino Fundamental II da escola. Bardin (1997) define análise documental como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, posteriormente, a sua consulta e referência.

Para a autora (Bardin, 1997), a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro), como os dados e resultados obtidos das pesquisas em documentos

publicizadas (Saeb, Proeb, Censo Escolar, PPP) e não publicizados, como os diagnósticos internos de leitura, atas de reuniões de Módulo II, conselhos de classe, e, ainda, de pesquisas bibliográficas (dissertações, livros e artigos científicos em geral que abordem algum dos conceitos desta pesquisa).

Ainda, para a análise dos dados, propõe-se empregar a metodologia da triangulação dos dados, que são da pesquisa documental (Resultados do Saeb, Proeb, e diagnósticos internos), das teorias que estudam o tema e ainda das respostas das entrevistas de campo. Essa metodologia começou a ser utilizada na área das Ciências Sociais e Humanas na década de 1950. Para Minayo (2010), a triangulação permite que se tenha um diálogo interdisciplinar no sentido da dialética por se tratar de um método de análise que se propõe a agregar perspectivas no decorrer na investigação, assim como obter vários olhares de um mesmo fenômeno.

Para a execução deste trabalho, adotou-se como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, fonte de dados primários, que permitiu maior interação com cada um dos sujeitos individualmente e maior profundidade sobre as questões das quais buscou-se respostas para a questão norteadora. Adotou-se esse instrumento porque um grupo pequeno de profissionais da escola que está diretamente ligado ao caso de gestão foi entrevistado. A entrevista, de acordo com Vergara (2009, p.3) “é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo.”

A entrevista semiestruturada foi admitida com as quatro professoras de língua portuguesa e uma PEUB efetiva, que são as profissionais que lidam diretamente com o caso de gestão dessa pesquisa, portanto acredita-se que trouxeram grande contribuição para o problema enfrentado. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista semiestruturada é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social, que neste caso, é a baixa proficiência leitora.

Já a entrevista estruturada individual foi aderida com um Gestor Escolar e os três EEB, que são os profissionais responsáveis por toda a gestão pedagógica da escola. Esse tipo de instrumento foi pensado para entender como a gestão pedagógica lida e enfrenta a questão do baixo desempenho em leitura da escola. A

contribuição desses sujeitos certamente trouxe maior entendimento acerca do problema e apontou também algumas propostas necessárias de intervenção.

Assim, para que fosse possível realizar a pesquisa de campo, foram elaboradas as perguntas com o objetivo de identificar práticas pedagógicas, desafios específicos e perspectivas na proficiência leitora escolar. Tal instrumento foi aplicado aos agentes públicos da E. E. Construindo Saberes já mencionados, após a aceitação expressa do convite feito pela pesquisadora.

Para a execução das entrevistas, foi solicitado ao gestor escolar um espaço para o uso da palavra, na reunião de Módulo II¹⁶, para explicar aos participantes das entrevistas sobre a pesquisa e sua relevância para a escola, no que diz respeito à proficiência leitora. Foi explicitado que a participação seria voluntária e que todo o material colhido seria usado estritamente para fins acadêmicos. Para esclarecer melhor a proposta, foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, ao final, foi assinado por aqueles que decidiram participar, conforme disponível no Apêndice A. Cabe ressaltar que, nesse termo de consentimento, estavam todas as recomendações e cautelas referentes aos direitos resguardados dos entrevistados, como o anonimato. Também foram registrados os locais e horários das entrevistas escolhidos pelos entrevistados para propiciar privacidade e conforto.

E, para a coleta de dados das entrevistas semiestruturadas, foi elaborado um roteiro prévio com as perguntas e enviado com antecedência aos participantes, sendo eles os professores de português e PEUB, para deixá-los mais familiarizados com o conteúdo, disponível no Apêndice C.

As entrevistas semiestruturadas individuais presenciais foram gravadas em áudio do celular. Logo após, foram transcritas por Turboscribe.ai. e seguiram para a análise dos dados. O material colhido em áudio está arquivado, em absoluto sigilo e segurança, por cinco anos, depois descartado como reza a legislação. De igual modo, os roteiros das entrevistas estruturadas individuais foram enviados por e-mail e as respostas por escrito dos participantes seguiram para a análise, seguindo os mesmos protocolos de arquivo: de absoluto sigilo e segurança, por cinco anos, depois descartados.

¹⁶ O Módulo II são reuniões semanais de atividades extraclasse, de caráter coletivo, de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais.

As contribuições e reflexões dos participantes foram distribuídas no decorrer da análise, de acordo com os três eixos explicitados nos roteiros das entrevistas, dialogando com os referenciais teóricos discutidos nessa dissertação e com os dados internos e externos sobre a escola apresentados no Capítulo 2. Segundo Sá e Henrique (2009) essas fases anteriores de levantamento e de análise documental não devem ser separadas, pois elas fazem parte de um processo constante de construção, reconstrução e cruzamento de informações, os quais podem estar relacionados com outras abordagens e outros passos a serem observados e, se necessário, acrescentados a partir das lacunas surgidas no decorrer da investigação.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E ESTRUTURADAS

As evidências foram coletadas por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas individuais, sendo as primeiras realizadas com a equipe responsável pela gestão administrativa/pedagógica e as últimas com os professores de língua portuguesa e com a professora do uso da biblioteca (PEUB).

Realizou-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo a partir dos eixos (I) Alfabetização, Proficiência Leitora e Gestão Escolar/ Gestão Pedagógica/ Prática Docente¹⁷; (II) Letramentos Escolares e Práticas Leitoras e (III) Proficiência Leitora e a Formação Continuada.

Como forma de organizar a análise das entrevistas, os participantes, professores e especialistas, foram denominados por números: Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 e Especialistas 1, 2, 3, de acordo com a ordem das entrevistas, que foram realizadas entre os dias 25 e 26 de setembro de 2025. Desta forma, optou-se por preservar os sujeitos que contribuíram com esta pesquisa. Outrossim, como foi entrevistada apenas uma PEUB, optou-se por enumerá-la juntamente com as demais professoras para preservar o anonimato. Com essa mesma preocupação foi colocado o especialista, por se tratar de um especialista do gênero masculino e duas do

¹⁷ A depender do sujeito entrevistado, o eixo I foi alterado, incluindo “gestão escolar” quando referente ao gestor; “gestão pedagógica”, quando referente aos especialistas; e “prática docente” quando referente às professoras de Português e PEUB. Essa alteração pode ser melhor visualizada no Apêndice C.

feminino. O gestor não recebeu numeração por tratar-se de um só indivíduo entrevistado.

3.5.1 Eixo I - Alfabetização, Proficiência Leitora e Gestão Escolar/ Gestão Pedagógica/ Prática Docente

Esta seção foi idealizada para averiguar, por meio dos dados coletados, como acontecem os processos de desenvolvimento de leitura na escola descritos do ponto de vista de cada profissional entrevistado e, assim, analisar tais processos por meio das lentes dos referenciais teóricos adotados. Objetivou-se, com isso, posteriormente, intervir positivamente no desenvolvimento da leitura da instituição, principalmente nos anos finais do EF.

Para iniciar o trabalho de análise, apresenta-se os dados coletados em entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas das professoras de língua portuguesa e da professora do uso da biblioteca (PEUB), a respeito de como elas enxergam os processos de leitura na escola Construindo Saberes. Em seguida, analisa-se os dados fornecidos pelo Gestor Escolar e os Especialistas.

Optou-se por começar a análise desse eixo com a seguinte citação: “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização” (Lemler, 2011, p.4). Essa frase evidencia a relevância da alfabetização em todo o percurso da vida escolar.

As professoras de língua materna, com licenciatura em Letras, que atuam nos anos finais do EF, quando questionadas individualmente sobre “Como você, como professora de língua materna, com licenciatura em Letras, lida com as questões do baixo desenvolvimento da leitura, letramentos e práticas leitoras, tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano analfabetas?”, demonstraram ciência do problema e relataram suas dificuldades em suas práticas individuais. Relataram os problemas desencadeados pelos diferentes níveis de leitura em que os estudantes chegam à escola. Reclamaram também da impotência que elas sentem em relação à sua prática docente, uma vez que elas não são alfabetizadoras. A Professora 1 disse que lida com essas questões da seguinte forma:

Na realidade, eu tenho trabalhado ultimamente com diferentes problemas a respeito da leitura. Porque alguns alunos, eles são

letrados, eles chegam até nós, tem outros com uma deficiência muito grande. Então, são formas diferentes de abordar e de trabalhar, desenvolver o trabalho nessas turmas. As turmas com baixo índice de desenvolvimento, nós temos que trabalhar arduamente a leitura, inúmeras vezes, uma leitura com temas mais fáceis, mais compreensivos para esses alunos, com um vocabulário mais compreensivo. Não podemos assim, tem que ser um trabalho bem intenso e lento. Aí, o problema com a escrita também exige uma maior demanda de material menos complexo, digamos assim. E o processo de avanço, ele é muito lento. Então, tem que ser sempre devagar e sempre, na verdade. (Professora 1, Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Observa-se, na fala da Professora 1, os problemas da baixa proficiência leitora enfrentados e como ela se sente impotente mediante à sua realidade docente, sem recursos para intervir de forma mais efetiva, já que os avanços são pequenos e lentos. A fala da professora retrata exatamente os resultados dos diagnósticos de leitura internos feitos pelo EEB do turno vespertino referente aos alunos que chegam à escola no 6º ano, em que apenas 25% dos estudantes leem com autonomia. A Professora 3 também revela as dificuldades em lidar com as questões de baixo desempenho em leitura:

Olha, é um desafio muito grande, porque a gente pega alunos de vários níveis de aprendizado e a gente tem que ir tentando nivelar o máximo possível. Não só leitores, letramento, mas sim uma leitura crítica, observadora, interpretativa, que é o desafio maior. Quando o aluno chega com a alfabetização básica é mais fácil, mas principalmente depois da pandemia a gente está pegando alunos que não tem o básico do conhecimento de leitura e interpretação. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Constata-se na fala da professora as dificuldades enfrentadas com os diferentes níveis de leitura que realmente a escola recebe no 6º ano, que são identificados no diagnóstico de leitura trazido no Capítulo 2 deste trabalho. Segundo o diagnóstico, em 2024, a escola recebeu 3% dos alunos que não sabiam ler, 2% no nível pré-silábico, 11% no nível silábico, 4% silábico-alfabético, 55% no alfabético e apenas 25% de leitores autônomos.

A Professora 2 acredita e aposta na eficiência de práticas leitoras ao lidar com essas questões:

Eu uso uma variedade de textos, seleciono os mais relevantes, os mais importantes textos que eu acho que vão fazer resultados

positivos para os alunos, juntamente com práticas leitoras eficazes como leitura individual, leitura compartilhada, leitura protocolada, roda de leitura, leitura coletiva. Olha, eu uso através de criações, de atividades diversificadas, de atividades adaptadas, olhando sempre comigo em que etapa o aluno está, o uso de gêneros textuais variados e leitura orientada com mediação. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Observa-se na fala da Professora 2, a demonstração de atenção na etapa em que o aluno se encontra, para que suas práticas leitoras possam ser eficazes. A Professora 4 também acredita que as práticas leitoras poderiam impactar no desenvolvimento da leitura:

Na verdade, eu nem sei o que tem no PPP. Porque a gente não participa, a gente não é chamado para construir o nosso PPP. E é uma falha muito grande porque a leitura é o carro-chefe da escola. E a instituição toda deveria trabalhar voltado para a leitura. E na nossa instituição isso não acontece. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Constata-se na afirmação da Professora 4, que na instituição, como um todo, não há um trabalho voltado para tais práticas leitoras no PPP da escola. E por fim, a Professora 5 afirmou:

A gente trabalha com mediação, com troca, com escuta, com troca de experiência e a valorização de diversos gêneros textuais dentro da biblioteca. Lembrando que nós, hoje, como bibliotecário, temos outras funções e outras demandas na biblioteca. Então, a leitura deveria ser, sim, o principal alvo, mas a gente tenta ir conciliando outras funções. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Verifica-se que a Professora 5, em sua prática diária, procura fazer um trabalho de mediação, com troca de experiências na leitura, mas que como bibliotecária, assume outras demandas e que o desenvolvimento da proficiência leitora acaba não sendo o principal alvo. Mediante a esses desafios, as demais professoras demonstraram preocupação e reclamaram da falta de capacitação e de um trabalho coletivo, pois não distinguem alfabetização de letramento como transparecido na fala:

Na realidade, eu tenho trabalhado ultimamente com diferentes problemas com a respeito da leitura. Porque alguns alunos são letrados, eles chegam até nós, tem outros com uma deficiência muito grande. Então, são formas diferentes de abordar e de trabalhar,

desenvolver o trabalho nessas turmas. As turmas com baixo índice de desenvolvimento, nós temos que trabalhar arduamente a leitura, inúmeras vezes, uma leitura com temas mais fáceis, mais compreensivos para esses alunos, com um vocabulário mais compreensivo. Não podemos assim, tem que ser um trabalho bem intenso e lento. (Professora 1. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Além disso, não conhecem as etapas da alfabetização e os três tipos de relação existentes em nossa língua entre sons da fala e letras do alfabeto, como Lemle (2011) descreve:

relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra; relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição; relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. Há uma gradação entre esses três tipos de relação (Lemle, 2011, p.17).

Por outro lado, conforme aponta Pimenta (2001), os professores dos anos iniciais do EF tendem a evitar assumir turmas de alfabetização, o que dificulta que profissionais adquiram experiência efetiva nessa etapa. Esse cenário revela sinais de uma formação em alfabetização ainda insuficiente, especialmente no domínio metodológico, seja pelo enfoque fônico ou global. A avaliação criteriosa desses métodos, conforme recomendação de Moraes (1995) e das etapas defendidas por Lemle (2011), mostram-se fundamentais para aprimorar o trabalho pedagógico das práticas iniciais.

Dando continuidade, analisa-se os dados coletados das entrevistas estruturadas dos Especialistas em Educação Básica (EEB), quando perguntados: Segundo Miriam Lemle (2011) “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.” Diante dessa afirmação, como você, Especialista em Educação Básica da escola, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, aborda a questão do desenvolvimento da leitura, dentro do campo da gestão pedagógica, uma área tão relevante no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar?”

Os três especialistas são muito experientes e demonstraram profunda preocupação com o desenvolvimento da leitura, assim como o gestor escolar, que está no cargo há nove anos.

O Especialista 1 especificamente, afirmou ser esse um grande desafio e demonstrou aflição ao apontar que essa temática, na sua percepção, não é vista como essencial pelo gestor escolar. Além disso, afirmou ainda que sente a ausência de um trabalho coletivo voltado para o desenvolvimento da leitura:

Sim, o campo da leitura é um campo onde a gente sempre tem focado, tem buscado desenvolver algum trabalho, mesmo que não seja o carro-chefe do processo da gestão que atua no momento na instituição onde nós estamos trabalhando neste ano letivo. Nós temos aqui na nossa instituição o nosso recital e o SARAU, que é uma das coisas que fomenta essa questão da leitura, porque, na verdade, o SARAU e o recital em si é a culminância de um projeto aonde os professores de linguagem desenvolvem todo um trabalho de leitura, toda uma coisa que é voltada. Esse ano nós estamos com uma ação diferente, que é uma das aulas de língua portuguesa ser dedicada especificamente à leitura, ao projeto de leitura. É o que temos no momento. Tirando isso, não tem um outro projeto específico de leitura da instituição. (Especialista 1. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Já o Especialista 2, com a mesma apreensão, afirmou:

E a gente tem um desafio muito grande, porque a gente recebe turmas com defasagem muito grande na aprendizagem e aí fica mais difícil a gente ter que trabalhar habilidades, retomadas de habilidades de leitura e escrita desta criança e sempre acaba prejudicando o processo, até mesmo para que eles consigam dar conta da leitura dos livros que seriam de acordo com o âmbito e a escolaridade deles, pelo fato de terem essa defasagem fica um pouco complicado. (Especialista 2. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se na fala do Especialista 2, que a escola, apesar dos esforços existentes, não consegue priorizar suficientemente o desenvolvimento da leitura, não possui livro didático, nem literário para o nível de leitura em que muitos estudantes se encontram.

O Especialista 3 demonstrou a seriedade com que enxerga o problema e declarou:

Acredito que o desenvolvimento da leitura dentro da gestão pedagógica existe um olhar intencional, articulado e estratégico, pois a leitura é uma prática social e um instrumento de acesso ao conhecimento e deve ser incorporada de forma transversal e contínua no processo do ensino-aprendizagem. Nós, enquanto especialistas, fazemos isso através de avaliações diagnósticas, mapeamos a fluência e leitura dos estudantes e, baseados nos resultados,

propomos estratégias e intervenções para amenizar as dificuldades e fragilidades encontradas. A partir da minha atuação como especialista em educação básica nos anos finais do ensino fundamental, percebo que o projeto político-pedagógico PPP da escola precisa tratar o desenvolvimento da leitura como o eixo estruturante do processo educativo, especialmente diante de desafios concretos de receber no 6º ano um número significativo de estudantes com defasagens importantes nas habilidades de leitura. O PPP precisa sair da gaveta, precisa ser discutido e aprimorado por toda a equipe, principalmente pela equipe gestora. (Especialista 3. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

De acordo com o Especialista 3, o desenvolvimento da leitura, dentro da gestão pedagógica, deve ser visto com articulação e estratégia devido à sua relevância social, portanto deve constar no PPP da escola com esses cuidados. Mas que, no caso da escola Construindo Saberes, o PPP precisa ser desengavetado.

Essas falas dos Especialistas 1, 2 e 3 convergem com Ferreira e Micarello (2022), citadas no Capítulo 2, quando afirmam que a formação de leitores deveria ser adotada como tarefa primordial da escola, uma vez que a condição de leitor é imprescindível para a participação do aluno na vida social e condição essencial para o exercício da cidadania.

Já o gestor escolar, ao ser questionado com a mesma pergunta: Segundo Miriam Lemle (2011) “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.” Diante dessa afirmação, como você, Especialista em Educação Básica da escola, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, aborda a questão do desenvolvimento da leitura, dentro do campo da gestão pedagógica, uma área tão relevante no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar?” afirmou:

Tenho percebido um avanço bem significativo no desenvolvimento da leitura dos nossos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental devido a um olhar mais criterioso da Secretaria de Educação do Estado MG com projetos de Leitura, 1 aula semanal de português destinado a leitura e escrita, com um projeto de revitalização da biblioteca para utilização dos alunos e o projeto elefante letrado que é uma plataforma destinada a leitura de livros literárias. (Gestor Escolar. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que o gestor está mais inteirado dos projetos de leitura implementados pela SEE/MG na escola e ressaltou um avanço bem expressivo no

desenvolvimento da leitura, devido a tais iniciativas, mas não falou a respeito da existência de projetos de leitura da escola.

Passamos a analisar as respostas a respeito da pergunta 2 do eixo 1. Ao questionar: “De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada. Do seu ponto de vista, a que se deve esse retrocesso? E como a escola tem trabalhado nisso?”

Os professores novamente relataram muita dificuldade ao enfrentar esse desafio. Apontaram falta de formação, limitações e lentidão no processo de desenvolvimento na leitura e falta de um trabalho coletivo e institucional pautado no PPP da escola, como se constata como exemplo na fala da Professora 4:

Você manda livros para casa, o aluno não lê, o responsável não toma providência, você lê na escola, o período de ler dentro da escola é muito curto, não dá tempo para desenvolver essa leitura e a gente não pode cobrar a leitura que ele leva para casa. Então, é uma cobrança muito grande do professor, mas cobra pouco em cima do aluno. Então, o aluno que é pouco cobrado, ele desenvolve pouco também (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Soma-se isso à falta de formação alfabetizadora, que é outro desafio para as professoras, pois diante desses fatos não é difícil de compreender o porquê de as habilidades leitoras reduzirem-se na etapa final do EF, de acordo com os dados do Saeb/2021.

Sobre esse aspecto, a Professora 3, por exemplo, disse o seguinte:

Aí às vezes a gente tem que retomar lá os anos iniciais e fazer toda uma retomada, um processo de alfabetização dentro das nossas limitações. Mas é isso que tem que ser feito, não adianta porque senão a gente não tem resultados (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

E complementa que a escola não possui um instrumento de diagnóstico próprio que avalie os estudantes em leitura no 9º ano:

Não, eu não tenho uma ferramenta dentro da escola, dentro do projeto político pedagógico, que é voltada somente para essa análise de leitura e com relação aos alunos. É feito muito à revelia, como se não tivesse encerrando a etapa. Não é automático, não é automático. A

gente agora está tendo essas, que vem da secretaria, essa semana de intervenção, onde todos os professores ficam envolvidos com o projeto de leitura e escrita, mas isso é bem recente. A gente não tem esse domínio dessa prática ainda de trabalhar todos em prol de um objetivo, que no caso é a leitura e a escrita. Mas eu acho que a gente está no processo. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Sobre essa queda na proficiência leitora do 6º para o 9º ano, a Professora 2 demonstra concordar com a professora anterior e sente esse agravamento na proficiência leitora:

Olha, eu acho que é um reflexo, um reflexo de lacunas acumuladas ao longo das etapas, ao longo das etapas anteriores. Deveria ser mais trabalhado, mas bem elaborado, tem que ser bem elaborado para a gente estar, até mesmo quando eu falei na questão anterior, diversificando atividades, fazendo um diagnóstico para ver onde estão as dificuldades para sanar essa defasagem. Então eu entendi que nos anos iniciais, elas vão se agravando, vão ficando, e chegam aqui e a gente não consegue sanar essas dificuldades. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Observa-se que a Professora 2 se sente incapacitada e vê a impotência da escola de sanar essas antigas lacunas. Ainda sobre essa queda no desenvolvimento da leitura nos anos finais do EF, a Professora 4 disse:

É... Eu... Eu tenho observado que ele sai com a defasagem muito grande, justamente porque não tem esse projeto de leitura na escola. Nós, professores, nós trabalhamos muito sozinhos na sala de aula. Então, os livros que têm na biblioteca, a gente aproveita, a gente lê, a gente faz roda de leitura, mas o nosso material também é muito pouco, e a escola não se envolve no projeto de leitura. E aí, fica um projeto falho. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Essa fala da Professora 4 sobre a ausência de projetos de leitura da escola, da fragmentação e isolamento dos trabalhos dos professores de português, reflete-se nos resultados das avaliações externas, que aferem a qualidade da educação brasileira, principalmente das habilidades leitoras.

Ainda sobre o desempenho em leitura da escola, de acordo com a pesquisa (Quadro 14), que traz a proficiência média em leitura no Proeb/2023, a escola se encontra com menos oito pontos se comparada com as instâncias superiores da SEE e SRE/GV.

Considerando a expressiva quantidade de alunos que terminam o EF sem atingir o nível adequado de leitura. E levando em conta os professores que lidam com essa realidade sentindo-se inseguros e despreparados para enfrentar o problema, recordamos Lemle (2011), que ressalta que uma formação sólida e direcionada ao ensino da leitura é fundamental para reverter esse quadro, promovendo práticas mais eficazes na alfabetização:

à medida que se sentirem mais seguros em sua preparação para o trabalho, os professores se sentirão seguros também para exigir maior consideração pela profissão e mais investimentos para a educação. E, na medida em que aprenderem a respeitar seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atiradas à marginalidade (Lemle, 2011, p.4).

Observa-se que, segundo a autora, uma alfabetização mal consolidada, associada a professores que não puderam contar com uma formação adequada, acaba por perpetuar na educação brasileira um problema sociocultural de exclusão desses estudantes dentro da escola (Lemle, 2011).

E para finalizar o olhar dos professores sobre essa questão da queda do desenvolvimento da leitura na etapa final do EF, a Professora 1 disse não poder contribuir, pois não acompanha todo o processo:

Eu, infelizmente, não vou saber te falar com grande propriedade essa resposta, porque há muito tempo que eu não trabalho com o 9º ano, nem o primeiro ano e há muito tempo com oitavo também. Eu trabalho sempre com séries iniciais, que é 6º e 7º anos. Então, infelizmente, eu não posso te responder do aspecto, do ponto de vista como educadora. (Professora 1. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

A Professora 5 complementa dizendo como o seu trabalho colabora para minimizar essa crescente defasagem do 6º para o 9º ano:

A gente tenta dar o apoio e o suporte necessários nesse momento para esses alunos. Geralmente são atendimentos muito individuais. Falta, sim, um projeto consistente que atenda um público específico que tenha essa defasagem. Nós não temos um projeto ativo. Nós temos um projeto de instituição com cronograma, com horário, metodologia, justificativa, nós temos um projeto. Só que na prática nem sempre a gente consegue bater as metas ou desenvolvê-lo. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Dentro de uma visão mais linguística, Moraes (1995) afirma que o ato de tomar leitura exige um professor qualificado no sentido de identificar exatamente os problemas de leitura, as etapas, os níveis de alfabetização em que cada estudante se encontra:

um estudo recente realizado nos Estados Unidos sobre cinco programas de acompanhamento individual parece confirmar a eficácia desse procedimento. Por outro lado, o efeito positivo é maior quando o acompanhamento é feito por professores qualificados (Moraes, 1995, p.277).

Na afirmação de Moraes (1995), fica evidente a necessidade da formação inicial e de formação continuada alinhadas para o diagnóstico e acompanhamento do desenvolvimento da leitura.

Sobre essa temática da queda da proficiência leitora, foi perguntado também aos especialistas: “De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada.

Como a questão do desenvolvimento da leitura é pautada no Projeto Político pedagógico (PPP) da escola: a) tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano sem dominar as habilidades de leitura necessárias para um bom aproveitamento de todo o processo ensino-aprendizagem? b) tendo em vista a questão da defasagem em leitura do 9º ano se agravando, ao encerrar a etapa final do Ensino Fundamental, etapa tão importante da Educação Básica?”

O Especialista 1 afirma que:

Esse ano nós tivemos até algo que não se esperava poder pensar, discutimos dentro dos nossos módulos, foi uma análise de alguns resultados que nós recebemos alunos aqui em dois níveis diferentes de instituições diferentes. Nós recebemos alunos saindo do 5º ano, daqui da sede do município para nossa escola, chegando ao 6º. E nós recebemos alunos saindo do 9º ano, chegando ao primeiro ano do ensino médio dos distritos que vêm para a nossa instituição. E quando nós começamos a comparar os resultados das avaliações diagnósticas, que nós aplicamos nos nossos estudantes, no 6º ano para o sétimo, nós vimos já que o início de uma defasagem vem da nossa instituição. Do 7º para o 8º, ela foi se ampliando, do 8º para o 9º e do 9º ao momento que nós chegamos. No terceiro ano do ensino médio, com níveis em língua portuguesa e matemática, algumas turmas com nível zero. Então, há de se pensar essa questão do PPP, essa questão da leitura, essa questão do ampliar o conhecimento. Não está sendo essa matéria prima que tem chegado para a gente, como

nós estamos trabalhando e desenvolvendo isso aqui dentro da instituição. (Especialista 1. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que o Especialista 1 assume que percebe essa defasagem em leitura se ampliando dentro da escola nos anos finais do EF e faz uma pergunta crítica de como vem sendo trabalhado essa proficiência dentro da escola que não é pensada no PPP de escola, segundo ele. Já os Especialistas 2 e 3 destacaram os problemas enfrentados. O Especialista 2 pontuou da seguinte forma:

O PPP vem dando uma abertura para poder atender mesmo a necessidade da escola, porém é um documento que não é muito difundido. Nós não temos conhecimento do que está exatamente dentro do PPP e não temos o hábito de trazê-lo na hora de fazer os planejamentos, isso acaba de certa forma empobrecendo-o, porque no PPP tem como nós estarmos organizando, planejando, esquematizando de uma forma que vá funcionar de maneira estruturada. Então nós trabalhamos muito do que percebemos dentro da realidade da escola e com isso, poderíamos estar fazendo mais. Ao deixar de fazer, e não ter aquela unidade. Às vezes acontece muito de cada professor trabalhar de acordo com a percepção dele, e não conseguimos ter um trabalho de construção de forma coletiva. Então falando do 6º ano, que chega com defasagem em leitura e do 9º, a etapa final, no último ano para encerrar o EF e entende-se que ele já consolidou todas as habilidades... Então, nos últimos documentos do PPP, nós não temos participado. Tem sido um documento mesmo só para atender à demanda, que vai se respondendo, encaixando o que o corpo do projeto pede, mas ele não é um documento que ele é feito de maneira colaborativa e participativa. (Especialista 2. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

E o Especialista 3 finaliza esta reflexão dentro de proficiência leitora e gestão pedagógica com a seguinte reflexão:

Percebo que essa questão não é pautada com ênfase e as urgências necessárias do Projeto Político Pedagógico PPP. Embora o documento traga geral, diretriz ampla sobre os direitos de aprendizagem e o letramento, a defasagem de leitura específica no 9º ano não é nomeada, diagnosticada ou acompanhada com clareza. Entendo que essa ausência compromete a efetividade do PPP como instrumento de enfrentamento das desigualdades de aprendizagem. Nessa instituição, onde atuo como especialista em educação básica, trabalho em parceria com a equipe, mas a gente precisa fortalecer e sensibilizar os educadores da necessidade de implementar mais projetos voltados para o incentivo à leitura, que buscam não apenas ampliar o contato dos estudantes com os textos, mas também resgatar o prazer de ler, promover a compreensão leitora e combater a defasagem observada, especialmente nos anos finais do EF. E para

isso, é de suma importância que a equipe gestora invista nos espaços, especialmente na biblioteca, na estrutura física e no acervo. (Especialista 3. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que os três especialistas percebem as mesmas lacunas: falta de pauta mais efetiva no PPP da escola na questão do desenvolvimento da leitura, a ausência de um projeto de leitura institucional, interdisciplinar e uma melhor atenção e intervenção quanto aos diagnósticos de defasagem em leitura da instituição.

E por fim, o gestor escolar, ao ser-lhe feita a mesma pergunta feita aos especialistas, diverge dos demais entrevistados a esse respeito:

A defasagem em leitura é pautada como uma habilidade a ser superada pelos nossos alunos, com atividades estratégicas e de forma interdisciplinar no objetivo de reduzir o número de alunos com baixo desempenho para superação das dificuldades enfrentadas por muitos alunos com defasagens significativas nessa habilidade fundamental. (Gestor Escolar. Entrevista Estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Mediante à análise de dados desse eixo, é possível compreender a dimensão dos desafios que a escola enfrenta, principalmente porque enfrentam com divergência o problema. Percebe-se também a preocupação de todos os entrevistados evidenciada nas práticas docentes muitas vezes sem muito sucesso devido às lacunas advindas desde a alfabetização. E que essa falta de formação para alfabetizar, somada à ausência de projetos de leitura são evidências apontadas pelos entrevistados que podem afetar o processo ensino-aprendizagem, sobretudo o desenvolvimento da leitura.

3.5.2 Eixo II - Letramentos Escolares e Práticas Leitoras

Dando sequência, segue-se a análise das perguntas do bloco 2 eixo II, Letramentos Escolares e Práticas Leitoras. Essa subseção foi pensada para entender como acontecem o desenvolvimento e ampliação dos letramentos dos estudantes através das práticas leitoras que a escola trabalha. Objetivou-se conhecer os projetos de leitura que a escola, juntamente com os professores, desenvolve e a possível relação destes com os resultados de baixa proficiência leitora obtidos nas avaliações externas e nos próprios diagnósticos de leitura internos. Tais diagnósticos são

realizados exclusivamente pelo EEB, com o 6º ano, no turno vespertino e, portanto, não são sistematizados e amplamente conhecidos em toda a escola.

Assim, todos os sujeitos foram questionados “Na sua percepção, como você avalia que são feitas as análises dos resultados das avaliações externas pela instituição? Há propostas de intervenções e acompanhamento dessas propostas visando dirimir o problema da defasagem em leitura?” Esta pergunta foi colocada, pois entende-se a importância das avaliações externas, na interpretação dos dados e na intervenção pedagógica do processo de ensino-aprendizagem como um todo e no desenvolvimento das habilidades leitoras.

Nessa questão, todos os entrevistados apontam para a necessidade de uma melhor apropriação dos resultados das avaliações externas. Indicam, ainda, que os resultados devem ser melhor aproveitados, com propostas de intervenção eficazes, inclusive com projetos de leitura e com práticas leitoras que colaborem para ampliar a proficiência leitora dos estudantes. Dentro dessa pauta, Ferreira e Micarello (2022) trazem a seguinte contribuição:

devemos considerar o papel das avaliações em larga escala que vêm fornecendo uma descrição bastante interessante de um conjunto de habilidades leitoras e divulgando resultados que, se analisados e utilizados criteriosamente, podem orientar a formação de currículos, o planejamento do ensino e suas práticas. Faz-se necessário, no entanto, que esse conjunto de habilidades seja melhor investigado. (Ferreira; Micarello, 2022, p.73).

A Professora 5 disse a esse respeito que:

O que eu percebo é que há uma tentativa constante de apropriação dos resultados, com reunião pedagógica, com análise de dados, mas há um desafio contínuo de monitoramento e intervenção de ter uma proposta eficaz. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

A Professora 1, também concorda com a fala da Professora 5, no que diz respeito à busca de interpretação dos dados e intervenções eficazes:

Sim, nós estamos, inclusive, né, numa tentativa árdua de tentar modificar esses resultados e nós, né, cada um de nós aqui indivíduos, digamos, né, falando assim, estamos realmente tentando fazer com que os alunos se conscientizem da necessidade que eles têm de, para que nós possamos apresentar resultados melhores e que esses resultados não são únicos e exclusivamente resultados em números,

mas sim qualitativos, que nós precisamos realmente que eles entendam, que eles desenvolvam essa necessidade de entender, de compreender o quão significativo isso é. (Professora 1. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Observa-se que segundo a professora, a preocupação da escola, enquanto tentativas, tem sido não somente com o quantitativo, mas com o qualitativo. E essa é uma informação importante, porque quando se trata de avaliar aprendizagens, o processo é bem mais complexo do que puramente analisar dados e números.

Contudo a Professora 2 assevera:

Eu acho que nem sempre são utilizadas de forma necessária. Os dados são apresentados, mas não há um acompanhamento, aquele acompanhamento a gente precisa para mostrar ações concretas, para desenvolver ações concretas, e para, né, olhando sempre esses resultados. Então eu acho que a gente precisa ter um acompanhamento mais necessário para concretizar as ações. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Todavia, fica evidente que não há acompanhamento de intervenções pedagógicas em relação aos resultados das avaliações externas. Já a Professora 4, afirma o seguinte:

Eu acho que eles cobram para a gente trabalhar de uma forma e quando chegam as provas externas, elas estão muito fora daquilo que a gente trabalhou. Por mais que a gente tente trabalhar na sala de aula voltado para essa avaliação externa, quando chega no final do ano, eles cobram muito que a gente aprove o aluno, mas durante o ano você não pode cobrar muito do aluno. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Segundo a Professora 4, há uma lacuna entre o que é proposto como intervenção no cotidiano escolar com o que vem se cobrando nas avaliações externas e com o que é cobrado em termos de requisitos básicos de aprendizagem para aprovação do aluno.

Observa-se que, para a Professora 4, essa falta de articulação entre as formas de trabalhar, avaliar e aprovar o aluno acaba gerando prejuízos no desenvolvimento da leitura. A Professora 3, que é professora de português do EF e atualmente coordenadora do EMTI, colaborando com essa questão, disse o seguinte:

Olha, como professora, eu não consigo ver esse trabalho sendo desenvolvido. Mas na minha parte de meu trabalho de pedagoga, eu já vejo. E eu vi este ano, não sei, os outros anos, não posso falar dos outros anos. Mas a minha visão, como professora, é muito limitada essa análise. Ela é colocada muito de forma... A gente não sabe muito bem quais foram os resultados que nós atingimos. Sendo eles bons ou ruins, não... Se é feita, ela não chega aos professores da forma como deveria. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Sobre essa temática, foi questionado aos especialistas: “Na sua percepção de Especialista em Educação Básica da escola, como você avalia que são feitas as análises dos resultados das avaliações externas pela instituição? Há propostas de intervenções e acompanhamento dessas propostas visando dirimir o problema da defasagem em leitura?” O Especialista 3 coloca da seguinte forma:

Na minha percepção, como Especialista na Educação Básica nesta escola, as análises dos resultados das avaliações externas, como Saeb e Proeb, entre outras, precisam ser fortalecidas para melhorar o diagnóstico de desempenho dos estudantes, especialmente nos aspectos de leitura e compreensão textual, mas ainda diante dos desafios em termos de profundidade, continuidade e articulação da prática pedagógica. No entanto, percebo que essas análises, por vezes, ficam restritas ao momento da socialização dos dados e não se desdobram imediatamente em ações pedagógicas sistematizadas, o que limita o seu impacto no processo de aprendizagem. Os desafios presentes, mais evidentes, que nem sempre há tempo pedagógico suficiente para essas ações de forma contínua, faltam instrumentos de monitoramento sistemático que permitam verificar o progresso após as intervenções e precisa-se, mais uma vez, fortalecer a formação continuada dos professores mais focados em leitura e interpretação de dados avaliativos, como uma das ferramentas pedagógicas. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Nota-se a necessidade de fortalecer essas análises e planejar ações interventivas, porém ele deixa evidente que não há tempo hábil para isso. Contudo, o Especialista 1 observou que muitos professores demonstram grande resistência em aceitar propostas provenientes do governo, mantendo o foco apenas no currículo convencional. Além disso, destacou que as avaliações externas são conduzidas de maneira muito restrita, dentro de programas pouco abertos a adaptações e à participação efetiva dos docentes nas decisões pedagógicas:

Sim. Nós sempre temos feito essas análises, buscando retomadas, buscando reorganizar o projeto de trabalho do dia a dia. Existe uma

grande resistência. Existe uma resistência a compartilhar do professor que está lá no chão da sala de aula, porque ele ainda não entende, eu acho que ele não conseguiu absorver essa necessidade de compreender como esse processo de ensino aprendizagem novo se dá. Essa nova proposta do governo de trabalhar, de retomar, de fazer, ele ainda está focado naquele outro método de trabalho que é onde ele tem que dar conta de um currículo e tem que dar conta daquilo e dá conta. Mas por outro lado, também nós nos esbarramos em uma avaliação externa que ela vem dentro de um programa já também fechado de edição. Nós estamos voltando, nós estamos retomando, mas as nossas notas vão continuar sempre baixas, porque a prova ela vem no nível recomendado de lá. Então, há essa complexidade. (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Esta resistência, mencionada pelo Especialista 1, é apresentada também por Burgos *et al.*, (2025) ao se tratar da implementação da BNCC. Na obra fica evidente que há rijeza maior por parte dos docentes ao se comparar com os demais sujeitos envolvidos na educação:

com o objetivo de medir esse aspecto, indagou-se sobre a participação dos profissionais em reuniões nas secretarias, nas escolas ou em ambiente virtual para tratar de aspectos do NEM, e de modo mais específico para debater sobre os conteúdos de formação geral básica (FGB) e dos itinerários formativos. Como se pode observar no gráfico 26, a participação dos técnicos das regionais e das secretarias em atividades relacionadas ao NEM é alta ou muito alta para 57% e 73%, respectivamente um elevado grau de participação, já que 72% deles tiveram uma participação média alta ou alta nesse tipo de atividade. Esse perfil contrasta com os dos professores, entre os quais somente a metade teve participação média alta ou alta nesse tipo de atividade (Burgos *et al.*, 2025, p.176,177).

O Especialista 2 também faz referência a essa resistência docente sobre as avaliações externas e já traz uma possível explicação:

Tem professores que questionam muito o fato de elas virem para atender o nível de cada ano de escolaridade, uma vez que a gente não consegue contemplar esse alunado que esteja realmente no nível de desenvolvimento recomendado ou avançado. Então, a gente sempre fica tendo um resultado negativo. (Especialista 2. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Ainda sobre esse tema de apropriação dos resultados das avaliações externas, e se há propostas interventivas, o gestor escolar afirmou:

A análise dos resultados é realizada pela direção da escola juntamente com os pedagogos e professores para orientar a elaboração de estratégias pedagógicas. A partir dessa análise, são elaboradas estratégias e intervenções para mitigar a defasagem apresentada pelos alunos apontada nas avaliações. (Gestor Escolar. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Conclui-se que a resposta do gestor é protocolar, mas há um dissenso em relação à apropriação dos resultados das avaliações externas na escola, quanto à execução do trabalho. Todavia, o que ficou muito evidente é que a apropriação precisa acontecer de maneira mais produtiva, para que a escola possa, de fato, melhorar os índices de desempenho em leitura.

Ainda no eixo II “Letramentos Escolares e Práticas Leitoras” ao abordar os especialistas com a pergunta: “Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal espaço de formação leitora dentro da escola? Os professores de Língua Portuguesa conseguem fazer um trabalho articulado com a professora de uso da biblioteca que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura? Ou ainda, a bibliotecária desenvolve projetos de leitura significativos que colaborem para a melhoria dessa defasagem em leitura?” Um dos especialistas disse:

Não. A bibliotecária não consegue fazer esse trabalho, porque a bibliotecária tem duas funções na nossa instituição que são primordiais para a função dela, que é o passado para ela. Primeiro, ela é responsável por fazer os xerox de toda a instituição, então você imagina uma escola do nosso tamanho, a demanda de xerox diária. O outro é quando falta alguém, ela ir para sala, ou ela está na sala ou ela está xerocando. Qual o momento que ela vai desenvolver o projeto de leitura? (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que o Especialista 1, menciona que a PEUB atende à outras demandas e menciona o absentéismo docente como agravante do problema. Já o Especialista 3 acrescenta:

Na minha percepção especial, nesse caso, é um fato que o espaço da biblioteca escolar tem grande potencial para atuar como núcleo de formação leitora dentro da escola. No entanto, a forma como esse potencial é aproveitado depende de fatores como o envolvimento da bibliotecária, o apoio da gestão e articulação como trabalho

pedagógico e a cultura de leitura existente na instituição. A realidade da instituição onde eu trabalho é que nós enfrentamos, nós sabemos que a bibliotecária tem que desenvolver um projeto específico de leitura onde ela fortalece a formação leitura dos estudantes, o gosto pela leitura. Eu trabalho numa escola onde há uma falta gigantesca de professores no dia a dia, então a bibliotecária entra nesses horários vagos para cobrir a falta dos professores. Como as faltas são frequentes todos os dias, basicamente ela se tornou uma regente, ela não tem condições de preparar material lúdico, atrativo, que envolve a leitura. Muitas vezes ela acaba ficando na sala para que os alunos não fiquem soltos e a principal função dela fica a desejar. Ela não tem tempo para dedicar a essa elaboração de projeto, a preparação do lúdico, do atrativo dentro da faixa etária que eu digo. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Convergindo com o Especialista 1, o Especialista 3, atribui o absenteísmo docente como a principal causa de a PEUB não contribuir de forma mais efetiva no desenvolvimento de leitura e o fato do espaço da biblioteca escolar não ser aproveitado de maneira mais precisa

Finalizando a fala dos especialistas, o Especialista 2 concluiu o seguinte “*mas a gente não consegue utilizar muito a bibliotecária porque a gente tem a demanda da escola pela falta de professores*”. Observa-se uma unanimidade entre os especialistas em se tratando do desvio de função da bibliotecária e dos problemas causados por causa disso.

De fato, o absenteísmo docente e a rotatividade docente, como mencionam os Especialistas 1, 2 e 3, desencadeiam uma série de problemas dentro de qualquer instituição escolar, principalmente a defasagem do ensino-aprendizagem e nesse caso do desenvolvimento da leitura. Tavares e Honda (2021) abordam esse problema e evidenciam os graves problemas que os docentes enfrentam no cotidiano escolar:

o absenteísmo docente é um problema que afeta a gestão escolar como um todo, especialmente as escolas públicas... Boa parte dos estudos brasileiros relacionam as faltas com as condições de trabalho do professor, que favoreceriam a ocorrência de distúrbios vocais e osteomusculares, obesidade, esgotamento físico e exaustão emocional. Em particular, os diagnósticos de transtornos psiquiátricos respondem pela maioria dos pedidos de afastamento. Os trabalhos ressaltam a falta de políticas públicas de saúde que possam mitigar esse problema (Tavares; Honda, 2021, p.602, 603).

Contribuindo com essa temática do trabalho realizado pela PEUB e do espaço da biblioteca, os professores, quando questionados: “Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal espaço de formação leitora

dentro da escola? Você, como professora de Língua Portuguesa, consegue fazer um trabalho articulado com a professora de uso da biblioteca que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura?” responderam quase de forma unânime. A Professora 5 deixa a sua contribuição:

Como profissional, a gente tenta dar o apoio e o suporte necessário nesse momento para esses alunos. Geralmente são atendimentos muito individuais. Falta, sim, um projeto consistente que atenda um público específico que tenha essa defasagem. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

A Professora 5 ainda trouxe a seguinte colocação para essa pauta tão relevante para o desenvolvimento da leitura nos espaços escolares, lamentando:

Infelizmente, não. A gente enfrenta, sim, inúmeros desafios, uma carga horária reduzida, falta de recurso e pouco tempo para os alunos frequentarem a biblioteca no horário que não seja de aula. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

A Professora 4 também se queixa da falta de prioridade do trabalho da bibliotecária no espaço tão primoroso para o desenvolvimento da leitura, que é a biblioteca:

A biblioteca dessa escola é minha outra paixão. Porque a bibliotecária, ela tira xerox, ela vai pra sala de aula, ela faz tudo na escola, menos o trabalho de bibliotecária. Porque tem projetos maravilhosos que podem ser desenvolvidos dentro da biblioteca e que não são porque a bibliotecária não tem tempo. Porque ela faz tudo na escola, menos ser bibliotecária. Muito triste. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Já a Professora 1, apontou outras demandas contemporâneas que fazem da biblioteca escolar um lugar quase abandonado:

; nós temos três esferas totalmente distintas aqui dentro da escola, que é o turno matutino, vespertino e o noturno, né? O turno matutino, salvo os alunos que tenham interesse próprio de virem à biblioteca, pegarem algum livro, essa biblioteca é totalmente obtusa. Hoje, na nossa realidade, sendo sincera com você, ela caiu no desuso, por quê? Devido aos meios digitais, aos veículos sociais digitais, enfim, a facilidade de se pesquisar alguma coisa, de se encontrar um resumo de um livro na internet. Então, a inteligência artificial que tem ajudado demais os alunos, tem ajudado, auxiliado para que eles não pensem, que eles não raciocinem, que eles não montem um raciocínio próprio,

que eles não realizem isso. Então, infelizmente, a era digital veio para nos atrapalhar muito. No turno da tarde, eu vejo uma presença um pouquinho melhor, assim, eu vejo que professores conseguem trazer os alunos, conseguem fazer um momento de leitura, já no turno da manhã, quase que impossível, impossível. Os meninos não querem, eles não têm paciência, eles não têm saco. Talvez, se fosse hábito, se se transformasse em hábito, talvez, de repente. O turno da noite, então, ela nem abre, a porta da biblioteca nem abre no turno da noite. Infelizmente. (Professora 1. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

E por fim, a Professora 2 encerra as falas das professoras sobre esse assunto com a seguinte reflexão:

Olha, o espaço da biblioteca é um espaço com um enorme potencial, que deveria ser mesmo para desenvolver essas habilidades. Mas nem sempre tem funcionado porque a bibliotecária, as pessoas que trabalham em biblioteca, às vezes elas têm que desenvolver outras funções fora da biblioteca. Aí fica a desejar nessa parte. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Observa-se que, quatro das cinco professoras mencionaram o desvio de função da bibliotecária para atender a outras urgências na escola, o que acaba comprometendo seu trabalho no auxílio do desenvolvimento da leitura no espaço escolar. Todavia, o gestor escolar fez a seguinte declaração sobre o uso do espaço da biblioteca escolar e os projetos desenvolvidos nesse rico espaço de formação leitora:

A biblioteca oferece aos alunos contato com diferentes gêneros, autores e temáticas, indo além dos livros didáticos. O acervo permite que os estudantes escolham leituras de acordo com seus interesses, desenvolvendo autonomia leitora. Literatura juvenil, livros informativos e científicos, biografias, poesias, contos e crônicas. As bibliotecárias têm desenvolvido o projeto “Explorando Universos literários” e acompanhado o Clube do Livro que tem os alunos como o protagonista no desenvolvimento do clube. (Gestor Escolar. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Nota-se novamente uma controvérsia marcante entre as declarações dos entrevistados a respeito do uso do espaço da biblioteca e os projetos de leitura desenvolvidos nele. O gestor escolar, por exemplo, citou dois projetos desenvolvidos pelas bibliotecárias que os demais entrevistados desconhecem. O que se constata é que o único projeto de leitura que a escola desenvolve é o recital/sarau citado por

unanimidade. Os dois projetos citados pelo gestor são de 2024 “Explorando universos literários”, exclusivo do turno vespertino, que o Especialista 2 e a Professora 1 de certa forma mencionaram, como a Professora 1 afirmou que é o turno em que a biblioteca funciona um pouco melhor. O outro projeto mencionado pelo Gestor “Clube do Livro” é proposta do EMTI, mas não é amplamente desenvolvido e por isso, não foi citado por nenhum outro entrevistado. E por fim, um outro projeto da instituição desenvolvido em parceria com a bibliotecária, também de 2024, mencionado pela Especialista 2, é o de reforço escolar, também apenas no vespertino: *“a gente tem um reforço escolar para poder estar auxiliando esse processo de leitura”*.

Portanto, o espaço de formação leitora escolar tão relevante, que é a biblioteca, como afirmam as Professoras 3 e 5, não é utilizada, apesar de ter um bom acervo. *“Mesmo ela tendo bons livros, a gente tem um acervo até bacana, daria para trabalhar, fazer um bom trabalho, mas ele não é utilizado”* (Professora 3. 26 de setembro de 2025). Além disso, outros recursos essenciais para explorar e ampliar os letramentos escolares, como o trabalho coletivo e interdisciplinar, não estão contribuindo como poderiam para melhorar o desenvolvimento em leitura dos educandos, porque precisam ser ressignificados na instituição.

E para finalizar o eixo II sobre letramentos escolares e práticas leitoras, nas falas dos especialistas, o Especialista 3 contribuiu com a seguinte reflexão:

[...] o trabalho coletivo, seja por área de conhecimento ou de forma verdadeiramente interdisciplinar, voltado para o desenvolvimento da leitura, é um dos pilares essenciais para transformar a cultura da leitura na escola e gerar impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa instituição ainda temos que fortalecer a sensibilização dos profissionais que atuam, no sentido de que todos eles que atendem os anos finais, com um quantitativo de oito professores, [...] são responsáveis pelo desenvolvimento da fluência de leitura dos estudantes, pelo desenvolvimento da escrita dos estudantes, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, socioemocionais. Isso ainda é um grande desafio, porque a gente percebe que muitas vezes o grupo trabalha de maneira individual. É, vendo a leitura como uma das maiores fragilidades na instituição, todos deveriam estar na área, trabalhando em prol do desenvolvimento da mesma, para que pudesse obter o alcance dos objetivos e propósitos do seu componente curricular. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se na fala do Especialista 3 e de outros profissionais entrevistados, que a alfabetização, por conseguinte o desenvolvimento da leitura é colocado de

forma muito fragmentada na escola e apenas os professores de português são culpabilizados pelo baixo desempenho em leitura dentro desse processo.

Contudo, Ferreira e Micarello (2022) evidenciam em depoimento essa tendência nacional:

Nessa atividade de docência, percebia que as dificuldades no processo de alfabetização encontradas por mim e meus alunos não se reduzem a uma questão de método: tinham a ver com a relação desses estudantes com a própria escola e com o modo como, no interior dela, foram constituindo-se como alunos, em geral em situação de fracasso. Tinham a ver, ainda, com uma relação desses estudantes com a linguagem da escola, que não era a mesma de seu grupo familiar e comunidade (Ferreira; Micarello, 2022, p.21).

Percebe-se que é patente a dimensão do desafio de melhorar o desempenho em leitura na E. E. Construindo Saberes, contudo o reconhecimento do problema já se constitui o primeiro passo. Mediante a todos os desafios mencionados, ainda foi perguntado aos especialistas nesse eixo II Letramentos Escolares e Práticas Leitoras: “Como você, Especialista em Educação Básica da escola, avalia o trabalho coletivo ou por área de conhecimento ou interdisciplinar, como um todo da escola, voltado para o desenvolvimento da leitura?”

O Especialista 1 foi enfático ao afirmar:

Não vejo. Eu não vejo um trabalho coletivo voltado para a leitura. Eu vejo alguns professores que são comprometidos, que são preocupados com isso, que nos procuram, até de ajuda para a gente xerocar material. Hoje nós ainda temos alguns exemplares, mas até em algum momento, nós não tínhamos exemplares, eu até ajudei xerocar, fazer apostilha de alguns livros que eram distribuídos na instituição para a leitura. Então, eu não vejo um trabalho coletivo para a leitura na instituição. (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Nota-se que o Especialista 1 avalia o trabalho coletivo voltado para o desenvolvimento da leitura de forma negativa, chegando a afirmar que não vê essa forma de trabalho sendo realizada na instituição.

Na mesma direção, o Especialista 2 respondeu:

A leitura tem sido mais como se fosse uma responsabilidade apenas dos professores de língua portuguesa mesmo, eu nem diria da área de linguagem em si. E aí, cada professor procura trabalhar mais dentro

do que ele entende que é importante na área, mas ainda não tem essa unidade, não tem esse olhar coletivo para melhorar e alavancar o processo de leitura interdisciplinar. (Especialista 2. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Percebe-se que as respostas convergem apontando a ausência de trabalho sistêmico voltado para a leitura. Ambos os Especialistas 1 e 2 enxergam apenas um trabalho fragmentado e isolado de alguns professores de português.

Já o Especialista 3 pontuou o seguinte:

Nessa instituição, ainda temos que fortalecer a sensibilização dos profissionais que atuam, no sentido de que todos eles que atendem aos anos finais, com uma quantitativa de oito professores, que todos eles são responsáveis pelo desenvolvimento da fluência leitora dos estudantes, pelo desenvolvimento da escrita dos estudantes, pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, socioemocionais, que o trabalho de um faz a diferença do trabalho do outro, ou seja, a equipe tem que estar conectada com os mesmos objetivos, com os mesmos propósitos, isso ainda é um grande desafio, porque a gente percebe que muitas vezes o grupo trabalha de maneira individual. E, vendo a leitura como uma das maiores fragilidades na instituição, todos deveriam atuar na área, trabalhando em prol do desenvolvimento da mesma, para que pudesse obter o alcance dos objetivos e propósitos do seu componente curricular. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

E por fim, constata-se que o Especialista 3, também alinhado com os Especialistas 1 e 2, reforça a necessidade de uma sensibilização e mobilização de todos os professores, de todas as áreas do conhecimento, para o fortalecimento dessa fragilidade da escola que atinge conseqüentemente o ensino-aprendizagem da escola inteira.

E ainda nesse eixo, em se tratando de letramentos escolares e práticas leitoras, foi questionado aos especialistas: “Quais são os projetos criados e implementados, juntamente com a equipe pedagógica da qual você participa, desenvolvidos pela instituição, que incentivam as práticas leitoras nos ambientes escolares?” Essa pergunta foi pautada, pois entendemos que a proficiência leitora da escola está intrinsecamente ligada aos projetos de incentivo à leitura que a escola desenvolve.

O Especialista 1 afirmou o seguinte:

Nós temos aqui na nossa instituição o nosso Recital/SARAU, que é uma das ações, que fomenta essa questão da leitura, porque na verdade, o SARAU/Recital em si é a culminância de um projeto onde

os professores de linguagem desenvolvem todo um trabalho de leitura, é a única ação que é voltada para a leitura. Há um desejo muito grande, Marli, de nós pedagogos desenvolvermos, criar um projeto de leitura para ser desenvolvido pelo bibliotecário, poder ser trabalhado para o professor, mas nós temos uma demanda muito grande do professor em uso de biblioteca, está em sala de aula, substituindo o professor que não veio trabalhar. Então, ele não consegue desenvolver esse projeto. Nós até recebemos dois projetos, o ano passado e um este ano, novamente, via estadual, que têm que ser desenvolvido na escola, mas até o momento não conseguiu transformar isso em realidade, porque não tem a mão de obra para desenvolver. Esse ano, nós estamos com uma ação diferente, que é uma das aulas de língua portuguesa ser dedicada especificamente à leitura, ao projeto de leitura. É o que temos no momento. Tirando isso, não tem um outro projeto específico de leitura da instituição. (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que o Especialista 1 manifesta preocupação e cita tentativas de desenvolver projetos de leitura na escola, principalmente em parceria com a PEUB, todavia isso não acontece devido a outros fatores internos, principalmente a falta de professores regentes.

A Especialista 2 pontuou:

Olha, além do Sarau /Recital, que é um projeto antigo da escola e que a gente vem mantendo-o ainda ativo, o ano passado veio com uma proposta bacana do governo que se chama Elefante Letrado. Então, sim, tomou leitura, tem um acervo digital de materiais para incentivar essa leitura dos estudantes e o professor tem acesso a como está essa leitura, tem os gráficos que são gerados, o próprio estudante pode gravar essa leitura, mandar para o professor, então sim, é uma proposta bacana. Ele iniciou no sexto ano, no ano passado, este ano está funcionando no sétimo ano, e assim, a gente tem mais projetos para as turmas que envolvem a participação da bibliotecária, tanto como leitura dentro da sala de aula, leitura compartilhada, ou então livros para o estudante ler em casa. Mas a gente não consegue utilizar muito a bibliotecária, porque a gente tem a demanda da escola pela ausência de professores, então ela cobre esses professores, mas assim, dessa forma que a gente vem trabalhando. (Especialista 2. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Observa-se que o Especialista 2 também fala somente de um projeto mais antigo de desenvolvimento da leitura na escola e cita um projeto novo da SEE/MG, mas que é muito recente e certamente não dá para falar de impactos na melhoria da leitura contando com ele. E o Especialista 3 fala dos projetos da escola com o seguinte olhar:

Nessa instituição, onde atuo como especialista, trabalho em parceria com a equipe, mas a gente precisa fortalecer e sensibilizar os educadores da necessidade de implementar mais projetos voltados para o incentivo à leitura, que buscam não apenas ampliar o contato dos estudantes com os textos, mas também resgatar o prazer de ler, promover a compreensão leitora e combater a defasagem observada, especialmente nos anos finais do EF. E para isso, é de suma importância que a equipe gestora invista nos espaços, especialmente na biblioteca, na estrutura física e no acervo. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Concluindo, a contribuição dentro desse eixo, o Especialista 3 reforça as falas dos especialistas anteriores da necessidade de implementação de mais projetos de leitura não só voltados para o desenvolvimento da mesma, mas também para despertar o prazer de ler nos estudantes, o que impactaria na proficiência leitora.

Nota-se que os três especialistas mencionam a importância dos projetos de leitura para o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Mas apontam lacunas na implementação desses projetos na escola e, conseqüentemente, enxergam a necessidade de fortalecer e sensibilizar os docentes a fim de que sejam criados e desenvolvidos mais projetos de leitura na instituição.

Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 53) fala sobre o papel dos professores na formação de bons leitores ao afirmar que o professor deve ser um “promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. E essas ações docentes certamente são desenvolvidas através de projetos escolares coletivos.

Dessa forma, conclui-se que, sobre os letramentos Escolares e Práticas leitoras da E. E. Construindo Saberes, todos os educadores entrevistados entendem a importância e a responsabilidade da escola de desenvolver os letramentos dos educandos através de práticas leitoras pensadas e implementadas coletivamente. Porém, fica evidente que essas práticas precisam ser fortalecidas dentro da instituição, visto que a defasagem em leitura é uma demanda que exige planejamento, articulação e trabalho coletivo.

3.5.3 Eixo III - Proficiência Leitora e a Formação Continuada

Esta subseção intenciona entender qual a relação existente entre a baixa proficiência em leitura nos anos finais do EF, a formação docente e a formação continuada. Silva e Martins (2024) defendem que os saberes profissionais se

constroem de forma gradual e dinâmica, razão pela qual demandam processos permanentes de formação e atualização.

Dentro desse tema, a análise inicia com uma das mais importantes políticas públicas voltadas para o desenvolvimento e a qualidade da educação, conseqüentemente da proficiência leitora dos estudantes, o PNE (2024-2034), que assume a responsabilidade, na estratégia 3.11, de promover em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, iniciativas escolares estruturadas de formação de leitores no Ensino Fundamental, recorte desta pesquisa. Desta forma, inferimos que para alcançarmos essa meta, é necessário investir na formação de professores.

Nesse mesmo documento, os objetivos 13, 14, 15 e 16 versam sobre a garantia de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com inclusão e redução de desigualdades, bem como a qualidade dos cursos de graduações. Também assume a garantia de ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na solução dos problemas da sociedade, que é o nosso caso nesta pesquisa, e ainda garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica. São objetivos importantes de serem monitorados visto a necessidade de melhorar a qualidade, principalmente dos cursos de graduação.

Diante disso, Ferreira e Micarello, (2022), abrem essa reflexão ao afirmarem que:

a escola é o lugar privilegiado para a formação de leitores, daí a relevância de uma discussão fundamentada sobre como fazê-lo. Ou seja, o aprendizado da leitura não é espontâneo, pressupõe que se exercite a leitura. E esse exercício será tanto mais eficaz, se o leitor em formação puder contar com a mediação de um leitor mais experiente. Na escola, esse papel de mediação deve ser assumido pelo professor. As interações de sala de aula são um espaço privilegiado para a avaliação da leitura. Além do acesso às leituras produzidas pelos estudantes, o professor pode conhecer muito sobre como os leitores agem sobre os textos, sobre que estratégias utilizam na leitura de textos de diferentes gêneros, sobre que sinalizações textuais consideraram na atividade interpretativa, sobre que conhecimentos linguísticos possuem e acionam ao ler. Essas são informações relevantes para orientar as práticas de leitura, propondo tarefas adequadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes e fazendo avançar progressivamente o ensino. (Ferreira; Micarello, 2022, p.86, 87).

Nota-se nessa fala o papel relevante da escola e do professor como responsáveis pela mediação no desenvolvimento da leitura, porém é evidente que para o professor ser um mediador eficiente é necessário conhecer as estratégias de leitura que muitas vezes são conhecidas e trabalhadas nas formações continuadas no cotidiano escolar. O leitor experiente a quem se referem é o professor mediador na sala de aula.

Para entendermos tal relação, perguntamos aos professores “qual é a sua percepção sobre o trabalho realizado nas reuniões de Módulo II destinado à formação continuada dos professores? Você considera que essa formação contribui para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento em leitura, letramento e práticas leitoras dos estudantes do 6º ao 9º ano?”

A Professora 2 colabora com a problemática dizendo:

Quando há né? Porque têm escolas que não funcionam assim. É bem fundamental que desenvolva práticas eficazes e melhora o aprendizado dos desenvolvimentos dos alunos. E eu acho que facilita muito o trabalho do professor, porque o professor, ele vai estar preparado para contribuir aí nessa aprendizagem. Mas nem todas as escolas, o Módulo II funciona assim. A gente não trabalha dessa forma. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025)

Observa-se também, que a Professora 3 não vê produtividade nessas reuniões e formações, como se nota a seguir:

Um momento de planejamento, de aprimoramento? Não é bem aceito pelos professores e também não é bem colocado. Não é uma coisa assim que os professores veem como produtiva e eu me incluo nessa como professora. Não é um momento que a gente vê que faz sentido. Produtiva, né? Que vale a pena o desgaste e os custos. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

Convergindo com as falas das professoras anteriores, a Professora 1 declarou:

Então, Marli, essa prática, na verdade, poderia ser melhor, e realmente acontecer mais vezes, de forma mais significativa, mas fica um pouco a desejar. Quando ela acontece aqui na escola como que já aconteceu, houve uma participação em massa dos nossos colegas aqui e realmente trouxeram um grande resultado, mas ela poderia acontecer com mais frequência e ser um pouco mais produtiva. (Professora 1. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025)

Observa-se que as professoras entrevistadas se sentem incapacitadas para alfabetizar, visto que são formadas em Letras e capacitadas para desenvolver a leitura e ampliar o letramento do aluno que já chega à escola, no 6º ano, supostamente, com uma leitura fluente e autônoma.

Já os três especialistas disseram que entendem a necessidade de uma formação continuada mais consistente, mas afirmam não ter isso muito bem articulado com a gestão escolar, como veremos a seguir.

Então, é uma dificuldade, é uma lacuna muito grande para esses professores, formados em Letras, desenvolver, alfabetizar. É, nós temos assim, o primeiro ponto que eu observo como especialista, eu atuo nos anos finais, enquanto professor de língua portuguesa, então eu acredito que eu tenho que receber alunos que já tenham consolidado todas as habilidades propostas para os anos iniciais, no que se refere às práticas de linguagem de língua portuguesa. No entanto, nós sabemos que essa não é a realidade. Então, o primeiro ponto é o professor ser sensível com a criança que não conseguiu aprender determinadas habilidades, não conseguiu aprender, não, consolidou determinadas habilidades nas diversas práticas de linguagem. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Colaborando com essa temática e demonstrando a mesma preocupação, o Especialista 2 afirmou que:

Ainda precisa fortalecer mais as formações de Módulo II. Uma vez que também a gente não consegue concentrar todo o grupo de professores nessas reuniões. E o fato de não ter todo o grupo coletivo, acaba complicando. E as reuniões, os módulos são usados para várias demandas, várias situações, então, nem sempre conseguimos ter uma regularidade de formações para poder estar melhorando esse processo para os professores. (Especialista 2. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

E o Especialista 1 trouxe a seguinte afirmação:

É isso aí também, um outro grande problema que a gente já detectou aqui na instituição. As nossas reuniões de módulo não atendem também o que fala na constituição. Ela não é uma reunião de módulo, de formação continuada e ela não acontece nos períodos que a gente não fala assim. Como tem que ser feito semanalmente? Ela acontece esporadicamente quando há necessidade da gestão fazer um informativo administrativo e tudo a gente aproveita um gancho nesse dia para poder tentar levar alguma coisa pedagógica. Mas aquilo que a gente vê em outras instituições, semanalmente, a equipe para com objetivo de estudar, para aprofundar, para poder trabalhar

determinados temas porque a legislação fala que são duas horas semanais eu não vejo acontecer na nossa instituição. (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Constata-se que os três especialistas afirmam que as reuniões de Módulo II, voltadas para a formação continuada, precisam ser ressignificadas e replanejadas para efetivamente exercer a função de formação continuada na instituição.

E por fim, o gestor escolar confirma essas lacunas na formação continuada e reconhece sua importância, ao mesmo tempo que apresenta os entraves para que ela se efetive na escola:

A formação continuada de professores, como a realizada nas reuniões do Módulo II, tem um papel fundamental na melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. Quando bem planejada e executada, essa formação contribui diretamente para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos do 6º ao 9º ano. Mas devido à demanda administrativa que precisa ser tratada nos módulos, acaba comprometendo um pouco a formação. (Gestor Escolar. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Diante desse quadro de falta de formação continuada sistemática e significativa para os professores, as instituições escolares, em especial as da rede pública, vivenciam o que se pode caracterizar como uma verdadeira “crise de leitura” como afirmam Souza e Santos (2022):

o ensino da leitura e da escrita tem sido alvo de discussões de vários estudiosos da educação, pois muitos alunos chegam ao 5º ano sem saber ler e escrever. As escolas, em especial as públicas, passam pelo que podemos nomear de “crise de leitura”. Isto se deve à ausência de políticas públicas de incentivo à leitura, à carência de bibliotecas e, principalmente, à falta de estímulos das instituições escolares em tornar a leitura um ato prazeroso. Neste processo, há a necessidade de se repensar o ensino, priorizando métodos inovadores para despertar, nas crianças, o hábito de ler (Souza; Santos, 2022, p.10).

Constata-se que o problema enfrentado na escola decorre das mesmas causas enraizadas na educação brasileira e suas conseqüências são amplamente conhecidas, de modo que tal questão precisa ser enfrentada com pequenas ações e intervenções pedagógicas. É necessário cada município, cada regional, cada escola repensar, replanejar e buscar soluções a curto, médio e longo prazo a fim de que possam ser garantidos os pressupostos da LDBEN/96:

de acordo com o art. 63, inciso III, da LDB, as instituições deverão manter “programas de formação continuada para profissionais de educação de diversos níveis”. Já os incisos II e V do art. 67 apontam a formação como parte elementar da valorização dos profissionais da educação, destacando a obrigação dos sistemas de ensino de garantir o ‘aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho’ (Brasil, 1996, recurso online).

Ainda no eixo III, na pergunta de nº 6, questionou-se às professoras: “Como você, professora com licenciatura em Letras, avalia essa formação continuada mediante à demanda de alunos que chegam à escola que não leem, ou com uma defasagem significativa, uma vez que você, professora de português, dos anos finais do EF, não tem formação alfabetizadora?”

A Professora 1 vê da seguinte forma as reuniões voltadas para a formação continuada:

Essas práticas, nem sempre, todos os colegas abraçam a causa, porque o que eu acredito, não são somente os professores de linguagem que são os responsáveis pela formação dessa criança, do ler, da leitura, da escrita, são todos os outros colegas. Então, é muito raro nós termos a efetiva participação de todos. Agora, em relação ao meu trabalho, eu dentro de sala, com os meus alunos, eu tento, sim, obviamente, tento desenvolver, estou sempre tentando introduzir práticas diversas para que eles possam ter a maior aquisição possível da linguagem e do que precisa para eles desenvolverem, mas, como eu tinha te falado antes, nós temos níveis diferentes de alunado aqui, níveis diferentes de apreensão, de aquisição, na verdade, de conhecimento. Então, a gente tem que adaptar. (Professora 1, Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

A Professora 2 percebe que esse problema é visto geralmente como se fosse exclusivamente dos professores de português:

Olha, eu acredito que a gente ainda tenha muitos desafios com isso aí, porque o trabalho com a leitura é compreendido como uma responsabilidade somente do professor de língua portuguesa. Então, esses desafios, de só o professor de língua portuguesa ter que trabalhar para melhorar isso aí. Realmente, é um grande desafio esse trabalho coletivo, é muito difícil de ser feito. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

A professora 5 também enxerga de forma similar o problema:

Bom, a minha percepção é o seguinte, que ainda no coletivo ainda estamos em processo de consolidação. É, sim, o letramento, o desenvolvimento da leitura, ele é voltado muito para a área de linguagem. A responsabilidade de hoje está na área de linguagem. Ainda não tem ainda esse trabalho coletivo. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Constata-se que a responsabilidade do desenvolvimento da leitura é delegada apenas para os professores de Português. Quando na realidade, a responsabilidade desses docentes seria alfabetizar, uma vez que não há possibilidade de desenvolver leitura com o estudante não alfabetizado. Nesse sentido, esses professores de língua materna se esbarram em outro problema: formação específica em alfabetização para atender à demanda de alunos matriculados nos anos finais do EF que não foram alfabetizados, que poderia ser feita nesses módulos, uma vez que é responsabilidade de todos, do coletivo escolar o desenvolvimento da leitura. A Professora 3 percebe as formações continuadas da seguinte forma:

As reuniões na escola são muito mal trabalhadas. Elas acontecem em intervalos de tempo muito longo, e é aquela coisa assim que já chega e querendo ir embora. E é como se fosse um castigo. Não é encarado como uma forma de aprimorar o trabalho, de melhorar as práticas... (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

A Professora 4 coloca a falta que as formações continuadas fazem para a capacitação dos professores:

Se acontecesse uma reunião, ajudaria demais, porque a gente precisa de oficina, a gente precisa aprender, a gente precisa estar crescendo todos os dias. Só que na nossa reunião de módulo, isso não acontece. Trata de assuntos de disciplina, de assuntos da escola, mas não acontece oficinas. A formação continuada mesmo? Não acontece a formação continuada. É tão relevante. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

As docentes, responsáveis pelo ensino de língua portuguesa nos anos finais, destacaram que sua formação inicial não inclui uma preparação específica em alfabetização, o que dificulta o enfrentamento dessas demandas já presentes em sala de aula. Reclamaram da falta de uma formação continuada dentro da alfabetização,

da falta de trabalhos e projetos coletivos voltados para resolver esse problema e da responsabilidade recair somente nos professores de língua materna.

Observa-se que o que é determinado pela LDBEM/96 não é alcançado, uma vez que ela determina que o EF tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, o que não acontece na escola estudada.

Sobre essa questão, Pimenta (2001) traz a proposta do professor reflexivo, que afirma que virou uma febre, uma moda mal interpretada, mas que o conceito em si seria muito proveitoso na educação em geral, principalmente na educação pública, onde há problemas persistentes e exclusão cultural/social.

Segundo a autora, o professor reflexivo precisa mobilizar quatro elementos fundamentais: reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem, sem os quais os professores não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça (Pimenta, 2001). Além disso, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas.

Os professores entrevistados foram questionados também sobre “Quais ações voltadas para a formação continuada, você sugeriria para minimizar essa questão? a) Poderiam ser formadas parcerias com os professores alfabetizadores da Rede Municipal? b) A SEE, juntamente com a SRE/GV, poderia fornecer uma formação de caráter alfabetizador? c) Você, com sua larga experiência, poderia nos sugerir outras ações para que nossos estudantes finalizem o EF com uma leitura autônoma?”

Dentro do primeiro questionamento sobre formação continuada, a Professora 1 sugeriu o seguinte “*poderia haver uma preparação melhor, trazer, por exemplo, profissionais que fossem capacitados, que fossem pedagogos, enfim, não sei, psicólogos, que fossem mais capacitados de fora.*”

A Professora 4 enxerga esse gargalo no âmbito escolar e também pede por formação continuada com oficinas, através dos módulos, e trabalho articulado com a PEUB:

Primeiro, os módulos, não é? Precisa acontecer as oficinas. Porque durante as oficinas, também, divide os professores por áreas de conhecimento. E a gente pode ver o que a gente pode fazer de melhor pela leitura. A biblioteca, que deveria ter outro funcionário pra fazer o serviço de tirar xerox, de atender alunos, de ir para sala quando falta professor, pra biblioteca poder trabalhar junto com o professor, os

professores de linguagem, fazer projetos maravilhosos pra escola. Então, teria que contratar funcionários pra isso. E aí, fazendo essas duas coisas, aproveitando o módulo para fazer oficina e a biblioteca estar à nossa disposição para fazer os projetos, trabalhando junto com a gente, já melhoraria muito a questão da leitura na escola. (Professora 4, Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

A Professora 2 sugere, dentre outras ações, investir mais na leitura dos gêneros digitais e multimodais para uma formação leitora atual:

E o uso de tecnologias e gêneros digitais. No caso, tendo um espaço próprio para estar desenvolvendo essas atividades. Os gêneros digitais são tão atuais e são necessários, pra gente trabalhar e propiciar esse tipo de letramento para o aluno. Porque ele é atual e acredito que a escola não pode deixar a desejar na formação em leitura desses alunos, nesses textos multimodais, nesses textos que circulam no meio digital. (Professora 2, Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Percebe-se que ambas as professoras estão pedindo ajuda, formação, capacitação. Pimenta (2001) traz uma crítica ao desprestígio docente gerado pela centralidade dos professores nas políticas neoliberais, com uma formação desqualificada:

além do desprestígio que sofrem na própria academia e nas agências de financiamento de pesquisas, os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação. Muitas vezes seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores (Pimenta, 2001, p.11).

Sobre os projetos desenvolvidos em parceria com a SEE/GV, a Professora 3, disse que, este ano, iniciou-se um projeto, mas está em processo.

Eu acho que os projetos são desenvolvidos muito individualmente por cada professor. Não existe um projeto, ou se existe, existem muito poucos projetos que envolvem toda a comunidade escolar, todos os alunos, todos os professores, o mesmo objetivo. A gente agora está tendo esses, que vem da secretaria, essa semana de intervenção, onde todos os professores ficam envolvidos com o projeto de leitura e escrita, mas isso é bem recente. A gente não tem esse domínio dessa prática ainda de trabalhar todos em prol de um objetivo, que no caso

é a leitura e a escrita. Mas eu acho que a gente está no processo. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

A Professora 5 sugere mais efetividade na formação continuada:

Bom, a formação continuada, ela sim poderia ser mais efetiva. Se houvesse mais articulação direta entre os dados de aprendizagem dos estudantes, envolvesse outros profissionais da escola nesse processo formativo. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Constata-se a necessidade de implementação de projetos de leitura consistentes e abrangentes da SEE, passando pelas SREs e chegando até as escolas em toda a rede estadual nos anos finais do EF, objetivando atender à demanda de estudantes que chegam à escola sem dominar as habilidades leitoras necessárias para essa etapa de escolarização. Ou seja, torna-se imprescindível uma formação continuada em rede, também com planejamento.

Todavia, segundo Pimenta (2001) aponta, é preciso alinhar a teoria com a prática docente:

que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2001, p.4).

E por último, foi questionado aos entrevistados sobre “Que fatores você enxerga como pontos fortes da escola dentro dessa problemática e que projetos precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura e em letramentos ainda nessa etapa de escolarização tão determinante na vida escolar do estudante?”

Dentro dos pontos fortes, todos os entrevistados apontaram a formação docente específica dos professores, que os qualifica a identificar as dificuldades e aplicar estratégias eficazes de leitura, juntamente com a seriedade e o comprometimento de alguns que abraçam as propostas, que levam em frente o

trabalho, mesmo que outros sejam indiferentes. A esse respeito, a Professora 1, que também é vice-diretora da escola, declarou:

Então, pontos fortes que nós temos aqui, que nós disponibilizamos de profissionais de alta categoria. Nós temos profissionais excelentes aqui e são profissionais que são totalmente voltados para o trabalho, trabalham com seriedade, com o intuito de realmente desenvolver. [...] Nós temos também material disponível riquíssimo aqui, tanto na biblioteca, nós dispomos também de alguns computadores que precisam sempre de estar em uma manutenção, mas nós temos esse material também disponível. Agora, o que eu vejo de desvantagem é a falta de interesse dos meninos que é muito grande. Os meios digitais que vieram para infelizmente aumentar esse desinteresse. Não vou dizer desmoralizar o trabalho ou deixar os livros mofando nas prateleiras, porque é um dó. E a iniciativa de alguns profissionais, alguns colegas nossos, de realmente se conscientizar de que nós temos todo esse material riquíssimo, inclusive aqui disponível e que eles não são utilizados. Aí, eu não sei se haveria uma necessidade do setor pedagógico da escola desenvolver aí um projeto onde forçasse realmente que esses colegas utilizassem mais o espaço aqui da biblioteca, da escola, que eles fizessem mais uso desse material todo. (Professora 1, Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Nota-se que os pontos fortes que a escola possui, como profissionais qualificados, acervo e sala de informática, não são bem explorados por falta de planejamento institucionalizado. Isso, combinado com a apatia dos estudantes, faz com que a leitura deixe de ser um hábito saudável na rotina escolar, gerando prejuízos no seu desenvolvimento. A Professora 2 também ressalta o comprometimento de alguns professores:

Aqui, nós contamos com o comprometimento de alguns professores. Em relação aos projetos, temos o projeto de leitura contínua e o clube do livro, mas ainda não há uma proposta interdisciplinar que envolva a leitura mediada na biblioteca. Seria importante que a biblioteca pudesse funcionar também com essa finalidade, servindo como espaço para o desenvolvimento dessas atividades. (Professora 2. Entrevista Semiestruturada realizada em 25 de setembro de 2025).

Outro ponto forte apontado foi o protagonismo dos alunos em trabalhos com os quais eles se identificam. A Professora 5 apontou como pontos fortes da escola:

Bom, um ponto forte que temos é o engajamento entre professores e alunos. Esse relacionamento é bom, sim. São alunos que, o que é proposto, executam e executam bem, com eficiência. Destaco também

o interesse dos alunos por atividades lúdicas, mediante leitura. Isso é positivo para nós. (Professora 5. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

Esse ponto forte destacado pela Professora 5 é muito importante para observar também o perfil dos alunos. Essa participação ativa dos estudantes é a chave-mestra para um bom desenvolvimento em qualquer área do conhecimento, principalmente na leitura. Observa-se, contudo, que a Professora 5 ressalta que tal engajamento ocorre quando os alunos são motivados, sinalizando o desinteresse indicado pela Professora 1 na ausência de motivação. Há um desafio contemporâneo relevante, já que é necessário promover a motivação dos estudantes em um contexto marcado pela forte presença das tecnologias digitais e das redes sociais, que disputam diretamente a atenção dos alunos. Por esse motivo, torna-se fundamental que a escola incorpore estratégias pedagógicas que dialoguem com essas linguagens e interesses, ressignificando as práticas de leitura por meio de atividades mais interativas, contextualizadas e significativas. O uso de recursos digitais, a exploração de gêneros textuais multimodais e a valorização do protagonismo dos alunos podem contribuir para aproximar os estudantes das práticas leitoras, reduzindo o distanciamento entre a leitura escolar e as práticas sociais de leitura vivenciadas fora da escola.

O Especialista 3, por sua vez, trouxe interessantes sugestões de projetos:

O primeiro ponto que eu acho que precisa trabalhar é a questão para tornar a resgatar a sensibilidade de todos que trabalham dentro da escola, do porteiro ao gestor. Dessa necessidade de tornar a escola um ambiente atrativo e envolvente no que se refere à leitura. Então, muitas vezes eu, como especialista, já propus para a gestão criar ambientes onde os alunos possam ler pelo prazer. Exemplo, um recreio interativo, nós temos um espaço, que muitas vezes nós colocamos para o gestor as possibilidades de torná-lo um lugar aconchegante, um espaço voltado para a leitura, sem compromisso, eu estou lendo ali, porque eu quero e não porque me obrigou, colocando vários livros que podem ser analisados, podem ser amassados, podem levar para casa. (Especialista 3. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025).

O Especialista 3 ainda complementa que precisa haver um trabalho integrado, que zele pela BNCC, pelo CRMG e, principalmente, pelas necessidades de aprendizagens dos estudantes, pela diversidade que há dentro da escola.

O Especialista 2 também aponta como pontos fortes a formação específica dos docentes:

O ponto forte é que os professores são especialistas na área. Então, isso é um ponto forte que tem como ampliar cada vez mais pelo fato de ser conhecedor da matéria que eles trabalham. A gente tem um espaço bacana, a escola é ampla, nós temos a biblioteca ali com livros que sempre chegam, alguns acervos novos que dá para se fazer um bom trabalho. E a gente tem hoje com a questão da tecnologia também, pode-se usar a forma digital para poder estar incentivando essas leituras também, a participação parceira, a participação da família. (Especialista 2. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

Já a Professora 3 destaca a proatividade dos estudantes:

Nós temos uma grande vantagem: nossos alunos são muito ativos e proativos. Eles realmente se envolvem nas atividades, o que é um ponto extremamente positivo, pois não são apáticos. Se conseguirmos desenvolver projetos nos quais se sintam incluídos e reconheçam que fazem a diferença, em vez de apenas receber instruções e obedecer, mas atuem como agentes ativos do processo, alcançaremos um progresso significativo nessa área. (Professora 3. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

E ainda a respeito dos pontos fortes da escola e de sugestões de projetos que precisam ser ampliados e/ou desenvolvidos para a melhoria da proficiência leitora, o gestor escolar assegurou:

Um ponto forte da escola são professores preparados e capazes de identificar dificuldades precocemente e aplicar estratégias eficazes de leitura. O que vejo que precisamos mais é cobrar e incentivar os nossos alunos para que tenham o hábito de leitura, que é um desafio comum da sociedade atual e pode ter impactos significativos no desenvolvimento pessoal, educacional e até profissional. (Gestor Escolar. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

Constata-se na fala do gestor que há falta de incentivo, por parte da escola, no desenvolvimento da leitura, mas também a ciência do quão importante é o seu domínio em todas as áreas do conhecimento dos discentes no contexto da sociedade contemporânea.

O Especialista 1 concluiu ainda:

Então, eu acredito que nós precisamos ter uma gestão que pense pedagogicamente. Eu acho que em toda escola, a gestão tem que pensar pedagógico. Ela tem que ter assim aquela visão muito bem do plano pedagógico da instituição. O dia que isso acontecer, aí sim, porque a identidade da escola, a essência da escola é ensino-aprendizagem. Se ele fracassar, fracassamos e a escola fracassa. (Especialista 1. Entrevista estruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

Ainda dentro da segunda parte da última pergunta dos projetos que precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura e em letramentos ainda nessa etapa de escolarização, a Professora 4 não destacou pontos fortes, mas lamentou que o PPP da escola precisa ser construído coletivamente:

Nós, professores, não participamos da construção do PPP e vejo isso como ponto fraco. Na verdade, eu nem sei exatamente o que está previsto nele, porque não somos convidados a contribuir nesse processo e isso é uma falha muito grave, especialmente considerando que a leitura é o carro-chefe da escola. A instituição como um todo deveria estar voltada para o trabalho com a leitura, mas, infelizmente, isso não acontece. É realmente lamentável que o PPP não seja algo vivenciado nem planejado coletivamente dentro da escola. (Professora 4. Entrevista Semiestruturada realizada em 26 de setembro de 2025)

Constata-se que a colocação da Professora 4 vai ao encontro com as pontuações de outros entrevistados no que diz respeito à gestão pedagógica, que tem como referencial o PPP da escola. É no PPP da escola que precisa estar todas as diretrizes norteadoras do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, principalmente da proficiência leitora dos estudantes.

Conclui-se que é necessário revisitar o PPP da escola, todos os anos, para um planejamento e monitoramento das ações pedagógicas da escola. Para isso, é de suma importância que a gestão escolar priorize a área da gestão pedagógica para que os objetivos centrais da educação sejam alcançados, que se constitui na qualidade do ensino-aprendizagem dos seus estudantes, que depende intrinsecamente do nível de proficiência leitora dos mesmos.

3.6 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

Mediante a análise de dados do campo, triangulados aos dados das avaliações externas, os diagnósticos de leitura internos descritos no Capítulo 2 e às teorias dos pesquisadores referenciados, conclui-se que há grandes desafios na E.E. Construindo Saberes que merecem atenção e precisam ser dirimidos para que a escola consiga ampliar sua proficiência leitora como proposto nos objetivos dessa dissertação.

O primeiro deles consiste na incompatibilidade entre a formação dos professores de língua portuguesa, com licenciatura em Letras, com a demanda de alunos que não chegam alfabetizados na escola. Pois a escola tem recebido, todos os anos, uma porcentagem expressiva de alunos no 6º ano que não leem, ou se encontram em diferentes níveis de leitura defasados. Diante desse quadro, os professores se sentem incapacitados e impotentes, visto que não possuem uma formação alfabetizadora para atender à essa demanda para resultar numa melhoria no desenvolvimento da leitura.

Desde o período pós-pandêmico, as orientações da SEE/MG e dos especialistas têm enfatizado a necessidade de recompor as aprendizagens. Contudo, observa-se a ausência de uma formação continuada voltada especificamente à alfabetização, que possibilite aos docentes compreenderem os principais métodos utilizados no contexto brasileiro, fônico e global e seus fundamentos teórico-metodológicos. Além disso, a falta de aprofundamento sobre os diferentes níveis de alfabetização compromete o planejamento pedagógico, que deveria ser sistemático, progressivo e sensível às especificidades dos grupos de alunos atendidos. Diante desse cenário, tanto os professores de Língua Portuguesa quanto os demais profissionais enfrentam dificuldades para identificar com precisão os pontos de retomada necessários ao desenvolvimento das competências leitoras e escritas.

Outro desafio em relação à baixa proficiência leitora nos anos finais do EF, identificado nas análises, é que há poucas práticas leitoras na escola. E que essas escassas práticas são isoladas do restante do contexto da escola. Todos os entrevistados sentem falta de um projeto de leitura coletivo, consistente e diário. Os professores de língua portuguesa se sentem isolados, cobrados e responsabilizados pela baixa proficiência leitora dos estudantes da instituição. Não há como melhorar a proficiência leitora dos estudantes numa escola que não lê, que não prioriza a leitura desde o gestor escolar.

Outro achado relevante foi em relação ao uso da biblioteca, que não é explorado como poderia para o desenvolvimento da leitura, tampouco a bibliotecária,

visto que o trabalho da PEUB é desviado para outras demandas da escola, como substituir a ausência de professores, tirar cópias de trabalhos e provas, dentre outras. Assim, um ambiente tão rico para o desenvolvimento das práticas leitoras escolares, juntamente com a bibliotecária, que é preparada para desenvolver tais práticas, acaba sendo subutilizado, prejudicando a melhoria da proficiência leitora dos alunos.

Por fim, constatou-se que não há consenso em relação à formação continuada na escola. Segundo o gestor, ela ocorre conforme determina a legislação vigente, sendo realizada nas reuniões de Módulo II e integrando outras demandas administrativas. Os especialistas, entretanto, afirmam que a formação não acontece de fato, quando se consideram as horas semanais previstas em lei para esse fim.

Já os professores relatam que essas formações são raras, pouco alinhadas às exigências legais e, na percepção deles, possuem limitado impacto didático-pedagógico. Há uma expectativa de que esses momentos formativos sejam mais eficazes e produtivos, suprindo de forma significativa as necessidades docentes.

Diante do que foi analisado, revela-se essencial elaborar um plano de ações pedagógicas interventivas, priorizando a capacitação docente em língua portuguesa e PEUBs para compreender como se dá os processos e etapas na alfabetização; conhecer importância dos métodos na formação de leitores desde a alfabetização para auxiliar na sua consolidação.

Esse plano deve englobar, em escala institucional, uma avaliação diagnóstica detalhada e sequenciada de leitura oral e escrita, que trará um diagnóstico, começando do 6º até o 9º, alinhado às etapas de alfabetização, além das habilidades de leitura já cobradas nas esferas estadual e nacional do Proeb e Saeb.

Esta avaliação diagnóstica permitirá um mapeamento e agrupamento mais preciso dos estudantes para o planejamento do professor em sala de aula e acompanhamento do desenvolvimento da leitura tanto para o professor nas aulas, quanto para a PEUB no projeto de reforço escolar. E ainda servirá para o monitoramento do desenvolvimento em leitura dos alunos, visando reverter o quadro de queda da proficiência leitora nessa etapa de escolarização como foi apresentado no capítulo descritivo.

Ademais, contempla a criação de um projeto de leitura quinzenal, de natureza coletiva, interdisciplinar e institucional, promovendo a proficiência leitora nos anos finais da E.E. Construindo Saberes.

Tais medidas visam fomentar a autonomia leitora dos estudantes, assegurando a efetivação do direito constitucional à aprendizagem e sustentando sua trajetória educacional futura. A implementação progressiva dessas ações, com monitoramento contínuo, através das avaliações diagnósticas no início dos anos subsequentes no 7º, 8º e 9º anos, acompanhamento no reforço escolar com a bibliotecária e nos resultados das avaliações diagnósticas externas e internas bimestrais, visando efeitos pontuais em favor do desenvolvimento de leitura no cotidiano escolar.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: INTERVENTIVAS PARA AMPLIAR A PROFICIÊNCIA LEITORA

Nesta pesquisa, a introdução apresenta os objetivos e a vinculação da pesquisadora ao caso de gestão analisado. Ao longo do trabalho, discute-se o baixo desempenho em leitura no Brasil, de forma geral, no recorte específico dos anos finais do EF, relacionando-o aos processos e conceitos de alfabetização e letramentos adotados pela educação brasileira nas últimas décadas. Esses elementos revelam seu impacto direto na proficiência leitora dos estudantes, destacando desafios persistentes na consolidação dessas competências.

No segundo capítulo, foi feita uma descrição do contexto educacional, do nível macro ao micro, isto é, partindo da esfera federal, passando pela estadual e regional e chegando à E. E. Construindo Saberes. Essa descrição foi feita num recorte temporal entre 2021 e 2024, através de dados publicizados como o Saeb e Simave, destacando as evidências do caso de gestão aqui estudado.

No terceiro capítulo, foi analisada a concepção teórica sobre alfabetização, letramentos, formação docente continuada e práticas leitoras no âmbito escolar e a relação desses conceitos com o baixo desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do EF da E. E. Construindo Saberes. Ademais, apresentou-se o percurso metodológico da pesquisa com o uso de entrevistas semiestruturadas e estruturadas e referiu-se à ida a campo a as análises dos dados coletados que subsidiaram o plano de ação.

Este quarto e penúltimo capítulo tem por objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), que se constitui como um dos requisitos básicos do PPGP/UFJF e sugere sua implementação no início do ano escolar de 2027. A pesquisa buscou responder a seguinte questão norteadora: Quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela E. E. Construindo Saberes a fim de elevar o desempenho em leitura visando ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Este questionamento surgiu da necessidade de compreender o problema enfrentado, suas causas, ouvir os principais sujeitos que lidam com o caso para buscar soluções pedagógicas.

Assim, identificados os entraves da baixa proficiência leitora da instituição, foi possível propor soluções, que viabilizem uma formação continuada mais alinhada às práticas e necessidades para os docentes da língua materna, promovendo um

desenvolvimento da leitura mais conceitual e linguístico em suas práticas leitoras diárias.

Em resposta a essa questão, foi elaborado o PAE, ancorado nos resultados de uma pesquisa de campo realizada, através de entrevistas semiestruturadas para os docentes de língua portuguesa e PEUB e estruturadas para os EEBs e o Gestor Escolar, que investigou como acontecem os processos de desenvolvimento de leitura na escola, vistos do ponto de vista de cada profissional entrevistado. Objetiva-se com esse PAE, posteriormente, intervir na realidade de baixa proficiência leitora dos estudantes da E.E. Construindo Saberes, propondo ações que possam ampliar a competência leitora e o letramento da instituição, principalmente nos anos finais do EF. A meta é garantir aos estudantes o direito constitucional de qualidade da educação a começar com uma leitura fluida e autônoma.

As ações deste PAE foram elaboradas por meio da metodologia 5W2H, cuja ferramenta permite identificar as ações, os responsáveis, os recursos necessários e a definição dos prazos para atingirmos os nossos objetivos e é realizada a partir das sete perguntas: What (O quê?), Why (Por quê?), Where (Onde?), When (Quando?), Who (Quem?), How (Como?), e How Much (Quanto?) (Franklin; Nuss, 2016).

De acordo com os autores Franklin e Nuss, (2016, p.2), essa metodologia é composta por indicadores de resultado, que funcionam como meio para gerenciar o plano de ação e verificar se os objetivos estão sendo atingidos, qualificando ou desqualificando os resultados obtidos. Tais indicadores representam fontes essenciais para a avaliação. A ação refere-se a tudo o que precisa ser feito para alcançar o resultado proposto. Já o prazo é a data precisa para o gerenciamento da ação. Além do responsável, que indica a pessoa específica, com nome e sobrenome, fundamental para o cumprimento da ação. E, por fim, os recursos abrangem tudo o que se precisa para executar a ação, indo além do financeiro: incluem custos, conhecimento, tempo em horas, infraestrutura (como sala e materiais), apoio político, organização ou até ações prévias já realizadas.

Para Arruda (2025):

aplicar a ferramenta 5W2H ao contexto educacional, permite organizar o planejamento de forma estruturada e prática, facilitando a transformação de objetivos amplos em ações específicas e gerenciáveis. Em um ambiente dinâmico como o educacional, que envolve uma diversidade de atores (gestores, professores, alunos) e uma multiplicidade de variáveis (recursos, tempo, currículo), essa

ferramenta desempenha um papel crucial ao trazer clareza para o processo de planejamento, atribuir responsabilidades de maneira objetiva e viabilizar um acompanhamento mais eficiente das ações implementadas (Arruda, 2025, p.172).

Assim, a autora do PAE tem uma visão sistêmica de como se dará toda a implementação de cada etapa de cada ação. Essa visão facilita o processo, traz clareza e segurança e viabiliza o monitoramento mais preciso no andamento cotidiano das ações na rotina escolar.

Portanto, este PAE tem como objetivo desenvolver as competências e habilidades leitoras desde a alfabetização, no que se refere à leitura dos estudantes dos anos finais do EF. Para isso, tem-se a pretensão de articular a equipe gestora, pedagógica e docente da instituição buscando um trabalho mais planejado, coletivo e voltado para as práticas leitoras da escola.

Considerando os desafios identificados e a necessidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da leitura na E. E. Construindo Saberes, delineou-se um conjunto de ações estratégicas voltadas à superação das fragilidades detectadas. Essas ações buscam fortalecer a prática pedagógica, promover a integração entre os diferentes segmentos escolares e consolidar uma política institucional de incentivo à leitura. A seguir, apresenta-se o detalhamento do Plano de Ação Educacional, composto por três intervenções principais fundamentadas nas análises da pesquisa de campo e em referenciais teóricos que sustentam as propostas de ampliação da proficiência leitora.

No Quadro 15 são apresentadas, de forma sucinta, as três ações que são sugeridas para que a gestão escolar implemente durante o ano escolar de 2027 a 2030. O quadro sintetiza, também, as proposições, os objetivos, os responsáveis, os prazos de execução, o local e custo, conforme a ferramenta 5W2H, citada anteriormente no início deste capítulo, que de acordo com Franklin e Nuss (2016), a ferramenta oferece a vantagem ao fornecer conhecimentos estruturais de cada ação proposta, permitindo identificar as ações, os responsáveis, os recursos necessários e a definição dos prazos para atingirmos os nossos objetivos.

Quadro 15 - Síntese das Ações do Plano de Ação Educacional

What (O quê)	Ação 01- Desenvolver e Implementar Formação Continuada com os EEBs da escola para os professores de língua portuguesa e PEUBs.	Ação 02- Elaborar e aplicar um Diagnóstico de Leitura dentro das concepções sobre a linguagem, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização.	Ação 03- Estruturar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco na leitura
Why (Por quê)	Para auxiliar os professores de português que não têm formação alfabetizadora a trabalhar com os alunos que não consolidaram as habilidades e competências leitora.	Para os professores terem condições de fazer um diagnóstico de leitura preciso, saber em que etapa da alfabetização o estudante se encontra, para poder intervir e para ampliar e subsidiar o Projeto Reforço Escolar em parceria com as PEUBs voltado para a intervenção leitora.	Para tornar as práticas leitoras mais dinâmicas, coletivas e diárias em todas as áreas do conhecimento.
Where (Onde)	Na biblioteca da escola	Na biblioteca da escola	Na biblioteca da escola
When (Quando)	Fevereiro a julho de 2026	Elaboração: agosto a dezembro de 2026. Execução: fevereiro de 2027	Fevereiro a dezembro de 2026, quinzenalmente, em dias e horários alternados
Who (Quem)	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Equipe gestora, pedagógica e professores de português.	Equipe gestora, pedagógica e equipe docente.
How (Como)	Através de estudos sistemáticos sobre os métodos e etapas da alfabetização em Módulos II, quinzenalmente.	Elaborando um diagnóstico em instrumentos: O primeiro, dividido em fases 1ª fase: Com palavras em que a correspondência entre grafema/ fonema é monogâmica; 2ª fase: mais complexa com a poligamia fonética, como [l] com som de /u/; 3ª fase: ainda mais complexa que são as convenções aleatórias como [x] com som de /z/ 2º instrumento: Frases com diversas complexidades na leitura, 3º instrumento: Texto para interpretação, inferência etc.	Todas os professores trabalharão, sob orientação dos especialistas, com oficinas e outras ações diversificadas, com foco na leitura de forma lúdica e dinâmica dentro do seu componente curricular.
How (Quanto)	Lanche por formação: 80,00 Cópias, folhas e canetas: 20,00, que serão custeados com recursos da própria escola.	Lanche por formação: 80,00 Cópias, folhas e canetas: 20,00, que serão custeados com recursos da própria escola.	Com recursos da própria escola: humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso e cópias: 50,00 por oficina.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Este plano de ação foi constituído por três ações que foram pensadas a partir das análises dos dados obtidos da pesquisa de campo, tanto das entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa e PEUB, quanto das estruturadas com os EEBs e o Gestor Escolar, que atuam na gestão pedagógica e são responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem da E. E. Construindo Saberes. O PAE também foi embasado pelo levantamento documental realizado entre os anos de 2021 a 2024, na coleta das evidências que justificam o caso de gestão aqui proposto e pelo estudo de autores que discutem a qualidade do processo de aquisição da leitura e seus desafios.

A partir das entrevistas, constatou-se alguns desafios para o desenvolvimento da leitura na escola, os quais nortearam o planejamento das futuras ações. O primeiro deles diz respeito às dificuldades encontradas pelos docentes de língua materna, que não foram capacitados, para trabalhar especificamente com alfabetização e letramento. Outro desafio é a recepção dos alunos de 6º ano, que podem estar em etapas distintas de alfabetização, necessitando de estratégias mais eficazes de diagnóstico e acompanhamento. E, por fim, um terceiro obstáculo está ligado à ausência de um projeto de leitura institucionalizado e à falta de engajamento de todas as áreas do conhecimento no processo de desenvolvimento da leitura.

Assim, propõe-se o PAE em três ações: (I) Desenvolver Formação Continuada em Alfabetização e níveis de leitura para os professores de língua portuguesa e PEUBs com os EEBs da escola; (II) Elaborar um Diagnóstico de Leitura dentro das concepções sobre a linguagem e inspirado no Protocolo de Leitura de Ferreira e Micarello (2022), investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização para ampliar o Projeto Reforço Escolar, voltado para a intervenção, em parceria com as PEUBs; (III) Estruturar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares.

Cada seção foi pensada para organizar as ações de forma detalhada. Cada uma corresponde a uma possibilidade de ações acertadas para intervir no problema de defasagem em leitura, bem como ampliar essa competência leitora e os letramentos dos estudantes.

A primeira ação deste plano consiste no desenvolvimento de Formação Continuada em Alfabetização e níveis de leitura para os professores de língua portuguesa e PEUBs com os EEBs da escola, pois segundo Morais (1995, p.271), “a

primeira tarefa da criança é compreender o princípio alfabético, sem essa compreensão não existe progresso em leitura”. Esta ação foi dividida em dois momentos primários. O primeiro consiste em uma Reunião Inicial com o gestor da escola, agendada para a semana de planejamento em fevereiro de 2027, na biblioteca Cecília Meireles, onde ocorrem as reuniões para apresentação da proposta.

Os EEBs e o diretor irão liderar o encontro, onde apresentarão a proposta e incentivarão toda a equipe escolar a acolhê-la. Será apresentada e acertada a agenda do Quadro 16, que consiste em parte do planejamento do segundo momento da ação I, do plano sobre a capacitação docente, que são as oficinas de formação continuada. A partir de então, acontecerão os momentos de formação continuada proposta descritos no cronograma do Quadro 16, que traz sintetizado todo o planejamento da Ação 1.

No Quadro 16, cronograma para as capacitações docentes, programadas de fevereiro a junho de 2027, observa-se o alinhamento com a gestão pedagógica e o cumprimento do horário destinado à formação continuada conforme à legislação do Módulo II, já mencionada.

A segunda ação consiste na elaboração de um Diagnóstico de Leitura e inspirado no Protocolo de Leitura de Ferreira e Micarello (2022), investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização para ampliar o Projeto Reforço Escolar, voltado para a intervenção, em parceria com as PEUBs. Essa ação será composta pelo Gestor Escolar, pelos EEBs, professores de Língua Portuguesa e os PEUBs.

O diferencial dessa ação é que ela será subsequente à formação docente, isto é, a segunda ação dependerá da primeira. A intenção dessa ação é um diagnóstico inicial, com os alunos que chegam à escola, no 6º ano e de monitoramento no 7º em (2028), 8º em (2029), e 9º em (2030) para intervir na queda da proficiência leitora nesta etapa de escolarização, como constatou-se nessa pesquisa. O primeiro encontro, dessa segunda ação, está agendado agosto de 2027, para montar o Diagnóstico de Leitura. Será mantida a formação continuada às terças-feiras, mesmo horário e local, prevista no Quadro 17.

A terceira e última ação deste plano consiste na estruturação de um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares. Esta ação está dividida em dois momentos de Formação Continuada. O primeiro momento, será na Reunião Inicial com o gestor da escola,

agendada para a semana de planejamento em fevereiro de 2027, na biblioteca Cecília Meireles, onde ocorrem as reuniões para apresentação da proposta. Os EEBs e o diretor escolar irão liderar o encontro, onde apresentarão a necessidade de um projeto de leitura institucional, justificada através da análise das entrevistas feitas e analisadas e apresentarão a proposta.

Num segundo momento da ação III, o Gestor Escolar, EEBs e todos os professores, de todas as áreas do conhecimento, poderão discutir a agenda do primeiro bimestre, que está sugerida no Quadro 18, no qual é apresentada a organização da ação II do PAE, sobre o projeto de leitura coletivo e interdisciplinar.

E o terceiro momento da ação III consistirá em montar um cronograma para os professores de língua portuguesa irem, uma vez por semana, à biblioteca, com cada turma, para uma leitura deleite. Contudo, esse cronograma deverá ser montado com o horário do ano letivo de 2027 em mãos.

Cabe ressaltar que os sujeitos, a quem se destina esse PAE, têm conhecimento desse estudo, pois os mesmos estiveram envolvidos nas entrevistas, momentos em que puderam ressaltar como acontecem as práticas leitoras e as dificuldades enfrentadas e apontaram sugestões. Sendo assim, as ações propostas neste plano partem dos caminhos e inferências indicados pela equipe e implicam na mobilização de todos aqueles que têm algum vínculo, direto ou indireto, com os estudantes da E. E. Construindo Saberes. As ações, também, convergem com a necessidade de organizar um trabalho pedagógico voltado para a articulação entre os profissionais, focado na melhoria da proficiência leitora e na qualidade da educação ofertada como um todo.

Nas próximas seções, são especificadas cada uma das propostas do PAE separadamente, bem como a descrição dos mecanismos de implementação das medidas que intencionam minimizar a baixa proficiência leitora dos estudantes dos anos finais do EF, e conseqüentemente, ampliar as competências e habilidades de leitura e letramentos no âmbito escolar.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALFABETIZAÇÃO E NÍVEIS DE LEITURA: DIAGNOSTICAR PARA INTERVIR

Como já foi mencionado anteriormente, a primeira ação sugere formação continuada para capacitação docente na área da alfabetização, suas etapas e

processos, para auxiliar os docentes de língua materna no diagnóstico da proficiência leitora, desenvolvimento, avaliação e monitoramento ao longo da etapa final do EF. Para alcançar os objetivos propostos, o Quadro 16 apresenta a síntese dessa ação:

Quadro 16 - Desenvolver e Implementar Formação Continuada com os EEBs da escola para os professores de língua portuguesa e PEUBs

What: (O quê)	Why: Por quê?	Where (Onde)	Who (Quem)	How (Como)	When (Quando)	How (Quanto)
Ação 01- Desenvolver Formação Continuada para os professores de língua portuguesa e PEUBs, para trocar experiências e saberes em alfabetização e desenvolvimento da leitura.	Auxiliar os professores de português, que não têm formação alfabetizadora, a trabalhar com os alunos que não consolidaram as habilidades e competências leitoras.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de estudos sistemáticos sobre os métodos e etapas da alfabetização em Módulos II, quinzenalmente.	Fevereiro a junho de 2027	Lanche por formação: 80,00 Cópias, folhas e canetas: 20,00 custeados com recursos da própria escola.
1º momento: Reunião Inicial com o gestor escolar, apresentação da proposta.	Apresentar a proposta para sensibilizar a equipe	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de slides, Os EEBs e o diretor irão apresentar a proposta e incentivar o grupo e acolhê-la	Semana de planejamento fevereiro/2027	
2º momento: Planejamento e acerto do cronograma das oficinas das capacitações docentes, no Quadro 17.	Planejar a 1ª oficina e apresentar a agenda das capacitações para o planejamento.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de slides, será apresentado o cronograma e adaptá-lo, se necessário, através de análise coletiva	Semana de planejamento fevereiro/2027	
3º momento: Oficinas de capacitações/ estudo coletivo	Capacitar os docentes de língua portuguesa e PEUBs nos processos de leitura, desde a alfabetização.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de estudos sistemáticos das teorias, habilidades e métodos de alfabetização em slides, vídeos e cópias.	Fevereiro a junho de 2027.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Portanto essa primeira ação, pretende promover a formação Continuada em Alfabetização e níveis de leitura para os professores de língua portuguesa e PEUBs com os EEBs da escola. A criação de um espaço de capacitação quinzenal, para que os docentes de língua materna possam estudar e se capacitar no quesito alfabetização: processos e métodos de aquisição da leitura, além da distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, Morais (1995, p. 277) defende também o hábito de tomar leitura do aluno, individual e semanalmente e confirma que a eficácia desse procedimento: “por outro lado, o efeito positivo é maior quando o acompanhamento é feito por professores qualificados.”

A ação objetiva auxiliar os professores de português, que não têm formação alfabetizadora, a trabalhar com os alunos que não consolidaram as habilidades e competências leitora. De acordo com a análise feita das entrevistas aos professores de língua portuguesa, percebeu-se a necessidade de capacitar os docentes da escola, mediante a realidade que eles têm enfrentado: porcentagem expressiva de alunos chegando à escola, no 6º ano do EF, sem os pré-requisitos básicos de leitura consolidados, o que dificulta o desenvolvimento desses estudantes em todo o processo ensino-aprendizagem.

Como nesta etapa de ensino os professores são específicos, no caso são das Letras, e não possuem habilitação, nem conhecimento na área de alfabetização, faz-se necessário criar um projeto de capacitação e formação continuada.

Ferreira e Micarello (2022) exemplificam essa dificuldade com um depoimento de uma professora alfabetizadora de alunos das classes populares e a importância dessas formações, dessas trocas de experiências:

nessa atividade de docência, percebia que as dificuldades no processo de alfabetização encontradas por mim e meus alunos não se reduziam a uma questão de método: tinham a ver com a relação desses estudantes com a própria escola e com o modo como, no interior dela, foram constituindo-se como alunos, em geral em situação de fracasso. Tinham a ver, ainda, com uma relação desses estudantes com a linguagem da escola, que não era a mesma de seu grupo familiar e comunidade (Ferreira; Micarello, 2022, p. 21).

Observa-se o quão complexo é desenvolver a leitura com os estudantes da educação básica. Sobretudo de escola pública, nas áreas de maior vulnerabilidade. Daí a importância das reuniões de formação continuada, garantidas no Módulo II

serem planejadas, pensadas e ressignificadas para preparar os professores, principalmente os de língua materna, que têm a sua didática mais voltadas para o desenvolvimento da leitura, se apropriarem de todos esses conhecimentos tanto linguísticos, quanto da realidade enfrentada por seus alunos.

Cabe ressaltar que a necessidade de formação continuada produtiva e com significado foi um dos pontos-chaves pontuados pelos professores entrevistados.

Desta maneira, o Módulo II, de acordo com o Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016, também denominado como capacitação em serviço, compreende reuniões coletivas de atividade extraclasse, de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser organizadas pela Direção Escolar, em conjunto com o Especialista de Educação Básica, com o objetivo de desenvolver temas pedagógicos, administrativos e institucionais, com vistas a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico e às necessidades da escola (Minas Gerais, 2016).

Mediante essa diretriz, foi proposto o planejamento para capacitação dos professores sobre os processos da aquisição da alfabetização e da leitura que acontecerão na biblioteca Cecília Meireles da E. E. Construindo Saberes, que está equipada com todos os recursos necessários para atender à essa demanda.

Essa ação foi planejada para o primeiro semestre de 2027, com a equipe gestora e pedagógica da escola, os professores de português e PEUBs. Os EEBs da escola possuem uma vasta carreira dentro da pedagogia e atuam como coordenadores pedagógicos nas redes estadual e municipal, portanto lidam com a questão da alfabetização desde os anos iniciais. Por isso poderão planejar essas capacitações sobre a temática proposta e ministrá-las na E. E. Construindo Saberes.

A ação se realizará através de estudos quinzenais, dentro do horário reservado para capacitação e planejamento do Módulo II, com um custo baixo da própria escola (com lanches, xerox e folhas) de aproximadamente R\$ 100,00 por encontro. Espera-se que, com essa ação, os professores de português dos anos finais do EF possam ser facilitadores no processo de consolidação da proficiência leitora dos estudantes e retirá-los da exclusão em que são submetidos ao longo da educação básica.

No Quadro 17 abaixo, organizou-se um cronograma sugestivo, quinzenal com dez capacitações dos dias, horários e local das capacitações docentes.

Quadro 17 - Cronograma para as Capacitações Docentes

Data	Horário de início	Tempo de duração	Local
23/02	17h30	2 horas	Escola
09/03	17h30	2 horas	Escola
23/03	17h30	2 horas	Escola
06/04	17h30	2 horas	Escola
27/04	17h30	2 horas	Escola
04/05	17h30	2 horas	Escola
18/05	17h30	2 horas	Escola
12/05	17h30	2 horas	Escola
01/06	17h30	2 horas	Escola
15/06	17h30	2 horas	Escola

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como suportes e referenciais teóricos para os estudos propõe-se autores e obras específicos que vão norteá-los nessas capacitações na área de alfabetização e seus métodos e suas etapas, letramento e práticas leitoras tais como os estudados nesta pesquisa. Do ponto de vista linguístico da alfabetização, seus métodos, suas etapas e falhas: Miriam Lemle: Guia do Alfabetizador (2011); José Morais: A Arte de Ler (1995). Do ponto de vista pedagógico: Magda Soares: Letramento e Alfabetização (2004); As muitas facetas e Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos (2005); e do ponto de vista reflexivo: Selma Garrido Pimenta: Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica (2005).

Pretende-se criar um grupo de *WhatsApp* para disponibilizar o material, semanalmente, com antecedência, para melhor aproveitamento das capacitações com rodas de conversa, debates e buscar alternativas para aliar a teoria estudada à prática em sala de aula, em busca da melhoria do desempenho dos estudantes em leitura e ampliação dos letramentos.

Para a capacitação na prática, os especialistas e professores poderão utilizar o material do PNAIC, que são cadernos de formação que oferecem subsídios para a formação nessa área; a plataforma da matriz de referência do CNCA; e plataforma de monitoramento da aprendizagem do MEC, com avaliações em três ciclos; as avaliações formativas também são subsídios para estudo e capacitação; as sequências didáticas do Centro de Referência Virtual do Professor da SEE/MG; utilizar

também o Protocolo de Leitura da Professora Rosângela do Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF, dentre outros.

Sobre a proposta dessa ação, há uma reflexão em Ferreira e Micarello (2022) ancorada no conceito de ato responsável de Bakhtin, sobre a formação de professores para a sensibilização do desenvolvimento da leitura dos alunos:

por um lado, o esforço de compreensão da linguagem como o terreno no qual se encontram e confrontam-se singularidades constituídas pelo lugar que os sujeitos ocupam no mundo, seus valores e intenções; por outro, o esforço de compreensão das especificidades da docência como ato responsável, por meio da qual os sujeitos, com seus atos “de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional”, afetam-se mutuamente, posicionam-se no mundo e o modificam (Ferreira; Micarello, 2022, p. 23).

Constata-se o poder da linguagem e da leitura autônoma que o leitor faz dessa linguagem, mas essa emancipação leitora se faz através do elo que se é construído entre um professor capacitado e um aluno em formação leitora. Essa transformação mútua configura-se no ato responsável¹⁸ de Bakhtin, tanto de quem escreve o texto, quanto de quem o lê. Com essa ação de formação continuada e capacitação dos professores na área básica do processo de aquisição da leitura, que é a alfabetização, pretendemos além de subsidiar suporte teórico para os professores de português dos anos finais do EF, capacitá-los para uma prática docente mais produtiva e eficaz com os alunos, que ainda não consolidaram as habilidades e competências leitoras, retirando-os da marginalidade e invisibilidade escolar.

4.2 MAPEAMENTO PEDAGÓGICO-LINGUÍSTICO PARA AÇÕES DE INTERVENÇÃO NA LEITURA E REFORÇO ESCOLAR¹⁹

¹⁸ “*Postupok*”, é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (Ponzio, 2017 *apud* Ferreira; Micarello, 2022, p.23).

¹⁹ Observação: Este instrumento de avaliação foi inspirado no *Protocolo de Leitura* voltado para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, apresentado na obra *Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2017, p. 131-150), sendo também citado na tese de doutorado *Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações iniciais dos estudantes* (Souza, 2022). Para os fins desta pesquisa, o instrumento foi adaptado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), considerando ainda contribuições das pesquisas sobre métodos de alfabetização

Esta segunda ação almeja montar um mapeamento dos estudantes dos 6º ao 9º ano, através de uma avaliação diagnóstica na área da leitura, alfabetização e suas etapas e processos, para auxiliar os docentes de língua materna no diagnóstico da proficiência leitora, desenvolvimento, avaliação e monitoramento ao longo da etapa final do EF e servir de referência nas aulas de reforço escolar com a PEUB. Para alcançar os objetivos propostos, o Quadro 18 apresenta a síntese desta ação:

Quadro 18 - Elaborar e aplicar um Diagnóstico de Leitura dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização

What: (O quê)	Why: Por quê?	Where (Onde)	Who (Quem)	How (Como)	When (Quando)	How (Quanto)
Ação 02- Elaborar e aplicar um Diagnóstico de Leitura dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização.	Para os professores terem condições de fazer um diagnóstico de leitura preciso, saber em que etapa da alfabetização o estudante se encontra, para poder intervir e para ampliar e subsidiar o Projeto Reforço Escolar em parceria com as PEUBs voltado para a intervenção leitora.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Elaborando um diagnóstico em instrumentos: O primeiro, dividido em fases 1ª fase: Com palavras em que a correspondência entre grafema/ fonema é monogâmica; 2ª fase: mais complexa com a poligamia fonética, como [l] com som de /u/; 3ª fase: ainda mais complexa que são as convenções aleatórias como [x] com som de /z/ 2º instrumento: Frases com diversas complexidades na leitura, 3º instrumento: Texto para interpretação, inferência etc.	Elaboração: agosto a dezembro de 2026. Execução: fevereiro de 2027	Lanche por formação: 80,00 Cópias, folhas e canetas: 20,00 custeados com recursos da própria escola.
1º momento: Reunião Inicial com o gestor escolar e apresentação da proposta.	Apresentar a proposta para sensibilizar a equipe	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de slides com depoimentos dos colegas, os EEBs e o diretor irão apresentar a proposta e incentivar o grupo e acolhê-la	Sábado letivo 27/06/2026	
2º momento: Estudo das etapas e processos de alfabetização dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita.	Capacitar os docentes de língua portuguesa e PEUBs nos processos de leitura, dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de slides, será apresentado o cronograma e adaptá-lo, se necessário, através de análise coletiva	Reunião de Módulo II 11/07/2026	
3º momento: Elaboração das questões da Avaliação diagnóstica	Deixar a Avaliação Diagnóstica, dentro das concepções sobre a linguagem e sobre o aprendizado da leitura e escrita, pronta para a execução no início do ano letivo de 2027.	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de estudos sistemáticos das teorias, habilidades e concepções de alfabetização em slides, vídeos e cópias.	Reunião de Módulo II 15/08/2026	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, acredita-se que ao elaborar e aplicar um diagnóstico de leitura dentro do método fônico, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização, este PAE atende à necessidade anunciada pelos professores de língua portuguesa, no trabalho de campo, através de entrevistas e análise dos dados de mapear os estudantes ao ingressar na escola, no 6º ano.

Dessa forma, esta ação composta pela Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs propiciará aos professores condições de fazer um diagnóstico de leitura preciso, saber em que etapa da alfabetização o estudante se encontra, para poder intervir, para ampliar e subsidiar o Projeto Reforço Escolar em parceria com as PEUBs voltado para a intervenção leitora, monitorando assim, cada estudante ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Espera-se que, com esse acompanhamento mais específico do desenvolvimento da leitura, o reforço escolar e as aulas de português voltadas para a leitura serão mais assertivos na melhoria da proficiência leitora. Essa ação será executada na biblioteca da escola, como já acontece comumente.

Esse diagnóstico de leitura proposto é dividido em instrumentos. O primeiro instrumento, dividido em fases. Sendo a 1ª fase com palavras em que a correspondência entre grafema/fonema é monogâmica, como /p/a/t/a/. Já a 2ª fase é mais complexa com a poligamia fonética, como [l] com som de /u/ como em /a/n/e//, o [e] com som de /i/ e o [o] com som de /u/, como em /t/o/m/a/t/e/. Por último, a 3ª fase que se apresenta ainda mais complexa, que são as convenções aleatórias como [x] com som de /z/ em /e/x/a/m/e/, por exemplo. Somado ao 2º instrumento, que apresenta frases com diversas complexidades na leitura, tanto relacionados às fases de leitura do primeiro instrumento apresentado anteriormente, como relacionados à pontuação e entonação.

Por fim, o 3º instrumento, que se constitui em texto para interpretação, inferência, finalidade sociocultural do gênero, meio de circulação, etc., envolvendo os tipos textuais e os gêneros textuais.

Portanto esse diagnóstico de leitura é dividido em três etapas: (leitura de palavras, de frases e de textos). Cabe ressaltar, que em todas as etapas do diagnóstico de leitura, serão apresentados nos dois formatos de letras: bastão e forma, para caso os estudantes não souberem lê-las no padrão de forma, serão apresentados exclusivamente em letras em caixa alta.

Segundo Souza (2022, p. 146), “...é também importante e necessário que a escola garanta ao estudante o domínio das habilidades de decodificação”. Sendo

assim, o primeiro instrumento que será utilizado corresponde à primeira etapa da alfabetização e tem por objetivo investigar se o aluno domina as 4 etapas da alfabetização, segundo Lemle (2011). Para a representação dos objetivos, criou-se a seguinte matriz de referência:

Quadro 19 - Matriz de referência para a elaboração do Protocolo de Leitura

Tópico	Descritor	Como avaliar
Apropriação do sistema de escrita alfabética:	Ler palavras dentro da 1ª ETAPA da alfabetização: a teoria do casamento monogâmico entre sons e letras que se dá quando o alfabetizando atina com a ideia de que há, na escrita, representação de sons por letras. situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, como do português do Brasil: as consoantes <i>p, b, t, d, f, v</i> e a vogal <i>a</i> , por isso são as primeiras a aparecer no início da alfabetização.	Falhas de primeira ordem na leitura são leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras. E anotar no protocolo em anexo.
Apropriação do sistema de escrita alfabética:	Ler palavras mais complexas no processo de alfabetização: 2ª ETAPA da alfabetização: a teoria da poligamia com restrições de posição que consiste na rejeição da hipótese da monogamia. É preciso ajudar o aprendiz a observar que há palavras em que o som da letra <i>l</i> não é [l] e sim [u], que há posição em que o som da letra <i>o</i> é de [u] e o som da letra <i>e</i> é de [i], que a letra <i>r</i> corresponde a um som forte em início de palavra e a um som brando quando estiver entre vogais.	Na leitura, pronuncia cada letra escandindo-a no seu valor central. Sua escrita é como uma transcrição fonética da fala. Exemplo: Matu em vez de mato; bodi em vez de bode; tempu em vez de tempo etc. Para Lemle, (2011, p.28) "O aprendiz que ainda comete falhas de segunda ordem não completou sua alfabetização." E anotar no protocolo.
Associação e escrita entre grafema/fonema	Ler palavras da 3ª ETAPA cujas regras são arbitrárias do sistema. Essa etapa dura a vida toda e gera insegurança na escrita. Como o <i>S</i> , entre vogais, com fonema /z/= rosa; <i>X</i> com fonema /z/= exame; <i>h</i> que não é fonema= hora	Suas falhas de terceira ordem se limitarão às trocas entre letras concorrentes: açado em vez de assado; trese em vez de treze; acim em vez de assim etc. Observa-se que esse tipo de erro ortográfico não interfere na fluidez da leitura. E anotar no protocolo em anexo.
Formação de palavras	Ler palavras da 4ª etapa adentrando na morfologia: o alfabetizando percebe as regularidades ligadas à morfologia das palavras como prefixos: extra-, dis-, ex- e sufixos: eza, -esa, -ez, -ês, -agem.	Na leitura, o alfabetizando poderá reconhecê-los nas palavras novas com que for se defrontando e acertará na escrita. Ainda contribuirá na pronúncia: como viage ao invés de viagem. E anotar no protocolo em anexo.
Tonicidade e acentuação	Ler palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, reconhecendo sílabas átonas e tônica.	Avaliar a entonação na pronúncia e anotar no protocolo em anexo.
2. Ordem direta e inversa/ Vozes verbais e pontuação	Ler sentença de estrutura sintática canônica: sujeito, verbo, objeto/ e sentença de estrutura sintática não canônica (voz passiva), observando a pontuação.	Fluência na leitura: Concordância nominal e verbal, pontuação, entonação... e anotar no protocolo em anexo.
3. Leitura de textos de diferentes gêneros	Ler textos de diferentes gêneros.	Ouvir a leitura e anotar no protocolo em anexo.
3.1. Compreensão de textos de diferentes Gêneros	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros/ interpretar textos multimodais/fazer inferências/ Sintetizar o conteúdo do texto de diferentes gêneros/	Ouvir a leitura e anotar as respostas e anotar no protocolo em anexo.
3.3. Usos sociais da leitura	Formular hipóteses com relação ao gênero com base nos elementos estruturais e/ou linguístico do texto/ Reconhecer o gênero de um texto/ Reconhecer a finalidade de gêneros diversos/ Reconhecer o interlocutor do gênero	Ouvir a leitura e anotar as respostas e anotar no protocolo em anexo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segue o quadro com as palavras dentro de suas respectivas etapas de alfabetização do protocolo.

Quadro 20 - Palavras selecionadas: etapas de alfabetização/ protocolo de leitura

10 palavras dentro da 1ª etapa de alfabetização:	10 palavras dentro da 2ª etapa de alfabetização:	10 palavras dentro da 3ª etapa de alfabetização:	10 palavras dentro da 4ª etapa de alfabetização:
PATA	FÁCIL	CIGARRA	GARAGEM
PALETÓ	TOMATE	EXAGERO	ESTUPIDEZ
URUBU	IDÊNTICO	HUMANO	NORUEGUÊS
CANETA	CARROSSEL	TAXÍMETRO	ESQUISITICE
FUBÁ	LENÇOL	PERSIANA	EXCOMUNGAR
FAROFA	FARMACÊUTICO	CASEBRE	DISTENSÃO
JURITI	PIRES	AÇOUGUE	ESTRANHEZA
BANANA	ELEFANTE	ASSADO	FRANCESA
PÉTALA	DEDO	AZARENTO	BISSETRIZ
BONÉ	BARBANTE	SALSA	DISCUSSÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A segunda parte do instrumento constitui na leitura de frases. Objetivando além do conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), aferir entonação através da pontuação empregada nas frases para que o leitor entenda o que leu. Segundo Souza (2022, p.146) “é necessário que a leitura extrapole a simples decodificação de sílabas ou palavras isoladamente”. Assim, foram formuladas três frases: Declarativa na ordem direta, exclamativa na voz passiva e na ordem inversa e uma interrogativa na ordem direta e na voz ativa respectivamente.

Quadro 21 - Frases

Os professores informaram que a aula de matemática foi cancelada hoje.
Foi entregue um prêmio incrível aos estudantes destaque!
Você participou do campeonato de futebol da escola?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No quadro seguinte, é apresentado o quadro para a avaliação da leitura das frases:

Quadro 22 - Protocolo de leitura: Leitura das frases

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Alunos que leram todas as frases com letras maiúsculas e minúsculas, com fluência e acurácia.				
Alunos que leram todas as frases com letras exclusivamente maiúsculas, vagarosamente, escandindo sílaba.				
Alunos que leram algumas frases apenas, com letras exclusivamente maiúsculas, vagarosamente, escandindo sílaba.				
Alunos que não souberam realizar a tarefa.				


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

E para concluir o diagnóstico de leitura, tem-se o terceiro instrumento, a leitura de quatro gêneros textuais: instrutivo, narrativo em prosa, linguagem mista/multimodal e um poema em versos. A Figura 2 traz exemplo de texto instrutivo.

Figura 2 – Exemplo de texto instrutivo

Gênero textual Receita culinária/ instrutivo

CUPCAKE COLORIDO



Ingredientes

350 g de farinha de trigo

4 colheres (chá) de fermento em pó

¼ colher (chá) de sal

4 claras de ovo

300 g de açúcar

170 g de manteiga amolecida

350 ml de leite

1 colher (chá) de baunilha

Corantes com as cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, azul, verde, roxo)

Modo de preparo

Pré aqueça o forno em temperatura média (180°C). Forre formas de silicone para cupcakes com forminhas de papel. Peneire a farinha com o fermento e o sal por 3 vezes. Reserve. Bata as claras numa tigela até espumar. Adicione um terço do açúcar aos poucos e continue batendo até formar picos moles. Em outra tigela, bata a manteiga até ficar cremosa. Adicione o resto do açúcar e bata até formar um creme leve e claro. Junte a farinha aos poucos, alternando com o leite e batendo entre cada adição. Junte em seguida a baunilha e as claras em neve. Separe 6 tigelas e coloque um pouco de corante em cada uma (uma cor para cada tigela). Divida a massa igualmente entre cada tigela e misture bem. Coloque uma colherada de cada cor de massa nas forminhas, espalhando cada uma até a borda da forma antes de colocar a próxima cor. Leve ao forno e asse por 20 minutos, ou até passar no teste do palito. Retire, deixe esfriar um pouco e transfira para uma grade para esfriar completamente. Decore a gosto e sirva.

Fonte: <https://www.guiadasemana.com.br/gastronomia/galeria/receitas-coloridas-para-preparar-para-criancas>.

Os Quadros 23 e 24 têm por objetivo levantar hipótese sobre o gênero lido, como a diagramação do texto na página, ilustração, fonte, etc. Essa é uma habilidade que exige que o leitor use sua competência e interaja com o autor, seguindo pistas que surgem ao longo do texto que o ajude na leitura. Essa relação interativa entre texto e o leitor é importante para a produção de sentidos.

O Quadro 22 apresenta o protocolo de leitura voltado à formulação de hipóteses sobre o gênero receita culinária. O instrumento permite verificar se os estudantes reconhecem corretamente o gênero, se o associam a outras tipologias textuais ou se

não conseguem formular hipótese, possibilitando a análise do desenvolvimento da compreensão leitora ao longo dos anos.

Quadro 23 - Protocolo de leitura: Hipótese sobre o gênero Receita Culinária

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Indicaram o gênero receita				
Citaram outro texto (texto para cozinhar, texto de culinária, cardápio)				
Não formularam hipótese				
Recusaram-se a fazer a tarefa				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 23 apresenta o protocolo de leitura referente às estratégias utilizadas pelos estudantes para identificar o gênero textual. O instrumento permite analisar os elementos mobilizados na formulação das hipóteses (como título, imagens e diagramação) bem como as situações em que não houve justificativa ou resposta, contribuindo para a compreensão dos processos de leitura empregados pelos alunos.

Quadro 24 - Protocolo de leitura: Como descobriu

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Afirmaram ter lido o título				
Afirmaram ter observado as imagens				
Fizeram referência aos aspectos relativos à diagramação do texto na página				
Não justificaram				
Deram outra justificativa				
Recusaram-se a fazer a tarefa				
Não souberam responder				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os Quadros 25 e 26 são diagnósticos da leitura do texto e da função sociocomunicativa do texto. O Quadro 24 apresenta o protocolo de leitura referente ao desempenho dos estudantes na leitura da receita culinária. O instrumento permite avaliar níveis de fluência e acurácia, identificando desde a leitura adequada até dificuldades de decodificação, simulação de leitura ou ausência de leitura, possibilitando o mapeamento das habilidades leitoras ao longo dos anos.

Quadro 25 - Protocolo de leitura: Leitura da Receita Culinária

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Leram o texto com fluência e acurácia				
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras				
Leram apenas algumas palavras do texto				
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto				
Não souberam ler nada				
Recusaram-se a fazer a tarefa				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 25 apresenta o protocolo de leitura referente à identificação da finalidade do gênero receita culinária. O instrumento permite verificar se os estudantes compreendem sua função social (ensinar a preparar algo) ou se a associam a outras finalidades, além de registrar situações de respostas inadequadas ou ausência de resposta, contribuindo para a análise da compreensão textual.

Quadro 26 - Protocolo de leitura: Finalidade da Receita Culinária

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Citaram a função de uma receita: ensinar a fazer algo ou comida				
Citaram a função de uma lista: ajudar a lembrar de algo				
Deram outra justificativa que não é plausível ao texto lido				
Não souberam responder				
Recusaram-se a fazer a tarefa				


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Adiante, representado pela Figura 3, encontra-se um exemplo de texto narrativo em prosa.

Figura 3 – Exemplo de texto narrativo em prosa

Gênero textual Fábula/ Narrativo em Prosa

O URSO E A ABELHA



Um urso procurava, por entre as árvores, pequenos frutos silvestres para sua refeição matinal, quando deu de cara com uma árvore caída, dentro da qual, um enxame de abelhas guardava seu precioso favo de mel.

O urso, com bastante cuidado, começou a farejar em volta do tronco tentando descobrir se as abelhas estavam em casa.

Nesse exato momento, uma das abelhas estava voltando do campo, onde fora coletar néctar das flores, para levar à colmeia, e deu de cara com o matreiro e curioso visitante. Receosa do que pretendia o urso fazer em seguida, ela voou até ele, deu-lhe uma ferroadada e desapareceu no oco da árvore caída.

O urso, tomado de dor pela ferroadada, ficou furioso e incontrolável, pulou em cima do tronco com unhas e dentes, disposto a destruir o ninho das abelhas. Mas, isso apenas o fez provocar uma reação de toda colmeia.

Assim, ao pobre urso, só restou fugir com toda velocidade em direção a um pequeno lago, onde, depois de nele mergulhar e permanecer imerso, finalmente se pôs a salvo.

Moral da história:
É mais sábio suportar uma simples provocação em silêncio, que despertar a fúria incontrolável de um inimigo mais poderoso.

Fonte: Silva (2017). <https://www.recantodasletras.com.br/causos/6037840>.

O Quadro 27 apresenta o protocolo de leitura referente à formulação de hipóteses sobre o gênero fábula. O instrumento permite verificar se os estudantes reconhecem corretamente o gênero, formulam hipóteses parciais ou não conseguem estabelecer nenhuma hipótese, possibilitando o acompanhamento da evolução da competência leitora ao longo do tempo.

Quadro 27 - Protocolo de leitura: Hipótese de leitura do gênero textual fábula

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Identificaram o gênero lido como uma fábula.				
Identificaram o texto lido como sendo uma história do urso e do mel.				
Identificaram o texto lido como pertencente a outro gênero como desenho de tv, conto, etc.				
Não formularam hipótese alguma.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 28 apresenta o protocolo de leitura referente às estratégias utilizadas pelos estudantes para formular hipóteses sobre o texto. O instrumento possibilita identificar os indícios mobilizados (como título, ilustração, moral ou leitura prévia) bem como os casos em que não houve formulação de hipótese, contribuindo para a análise do processo de compreensão leitora.

Quadro 28 - Protocolo de leitura: Como formulou as hipóteses

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Afirmaram ter lido o texto.				
Afirmaram ter descoberto por causa do título.				
Afirmaram ter descoberto por causa da ilustração.				
Afirmaram ter descoberto por causa da moral.				
Não formularam hipótese.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 29 apresenta o protocolo de leitura referente ao desempenho dos estudantes na leitura do gênero fábula. O instrumento possibilita avaliar os níveis de fluência e acurácia, identificando desde a leitura adequada até dificuldades parciais ou ausência de leitura, contribuindo para o acompanhamento da evolução das habilidades leitoras.

Quadro 29 - Protocolo de leitura: Leitura do gênero textual fábula

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Leram o texto com fluência e acurácia.				
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras.				
Leram apenas algumas palavras do texto.				
Não souberam ler nada.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Este Quadro 30 foi pensado para diagnosticar se os estudantes sabem identificar a função sociocomunicativa do gênero fábula.

Quadro 30 - Protocolo de leitura: Identificação da finalidade da fábula

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Citaram a função do texto como sendo a de oferecer um ensinamento moral, uma lição.				
Citaram a função do texto como sendo a de divertir o leitor.				
Deram outra justificativa que não é plausível ao texto lido.				
Não souberam responder.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, na Figura 4, encontra-se um exemplo de texto em linguagem mista.

Figura 4 – Exemplo de texto de linguagem mista



Fonte: https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEi0eleneTwFTGW3Ry_VmwXePwETw-pEj11iLgH0TIRk6N3G7czExIIFhRY5v2wuxpxVdCDhc_WTgsfLg2ISuU0R_ekCNa ro9zULIP4h EestLBN_61pNbtIVprLAEzDf1PzKe03SSjrg/s1600/aquecimento+global.bmp

O Quadro 31 apresenta o protocolo de leitura voltado à formulação de hipóteses sobre o gênero tirinha. O instrumento permite verificar se os estudantes reconhecem corretamente o gênero ou se o associam a personagens, temas ou outras tipologias textuais, além de registrar situações de não realização da tarefa, contribuindo para a análise da compreensão inicial do texto.

Quadro 31 - Protocolo de Leitura: Hipótese sobre o gênero textual Tirinha

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Identificaram o texto com uma Tirinha				
Identificaram o texto como uma história da Turma da Mônica (da Magali e Cebolinha)				
Identificaram o texto como uma história sobre o as árvores, aquecimento global, ou algo assim.				
Identificou o texto como pertencente a outro gênero textual. Qual?				
Recusaram-se a fazer a tarefa				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 32 apresenta o protocolo de leitura voltado à análise das inferências realizadas pelos estudantes a partir da tirinha. O instrumento permite verificar a capacidade de interpretar intenções implícitas dos personagens, identificar compreensões parciais ou inadequadas, bem como registrar a ausência de inferência, contribuindo para a avaliação do nível de compreensão interpretativa.

Quadro 32 - Protocolo de Leitura: Como formulou as hipóteses sobre a Tirinha

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Fizeram referência ao fato de o texto apresentar quadrinhos e balões				
Afirmaram já conhecer os personagens da história				
Fizeram referência a outros elementos como os quadrinhos ao lado um do outro em sequência.				
Fez referência ao fato do texto apresentar quadrinhos, um ao lado do outro, em sequência.				
Recusaram-se a fazer a tarefa				
Não souberam responder				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 33 apresenta o protocolo de leitura referente ao reconto da tirinha em prosa. O instrumento possibilita analisar a capacidade dos estudantes de organizar a sequência narrativa, identificar omissões ou fragmentações no relato, bem como registrar situações de dificuldade ou recusa, contribuindo para a avaliação da compreensão global do texto.

Quadro 33 - Protocolo de leitura: Reconto da Tirinha em prosa

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Narraram a história respeitando a sequência dos acontecimentos.				
Narraram a história, porém sem seguir na ordem a sequência dos acontecimentos.				
Descreveram cada quadro da história isoladamente.				
Fizeram uma narrativa que se aproxima da Tirinha, omitindo partes dele.				
Não souberam recontar a Tirinha				
Recusaram-se a fazer a tarefa.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Exige-se essa habilidade pelo fato de a HQ conjugar linguagem mista: verbal e não verbal e a inferência exigir a articulação entre essas duas linguagens além de outros conhecimentos prévios.

Quadro 34 - Protocolo de leitura: Realização das inferências sobre a Tirinha

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Inferiram que Magali só tinha a intenção de salvar o planeta				
Inferiram que Magali tinha duas intenções: salvar o planeta e colher muita fruta pelo fato de ser gulosa.				
Deram outra justificativa que não é plausível ao texto lido				
Não fizeram nenhuma inferência				
Recusaram-se a fazer a tarefa				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, a Figura 5 exemplifica texto escrito em versos.

Figura 5 – Exemplo de texto escrito em versos

Gênero textual poema/ escrito em versos

O MENINO AZUL



O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)
Cecília Meireles

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2022/01/atividade-de-lingua-portuguesa-poema-o-menino-azul-4o-e-5o-ano-com-gabarito/>

O Quadro 35 apresenta o protocolo de leitura referente à formulação de hipóteses sobre o gênero poema. O instrumento permite verificar se os estudantes reconhecem corretamente o gênero ou se o associam a outros textos com base em elementos como ilustração ou estrutura, além de registrar a ausência de hipótese ou recusa da tarefa, contribuindo para a análise da compreensão inicial do texto.

Quadro 35 - Protocolo de leitura: Hipótese de leitura sobre o gênero textual poema

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Indicaram o texto como poema ou poesia ou um verso.				
Citaram-no como sendo o texto do menino e o cavalo ou algo parecido baseado na ilustração e/ou outros.				
Indicaram outro gênero textual, como lista...				
Não formularam hipótese.				
Recusaram-se a fazer a tarefa.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 36 apresenta o protocolo de leitura referente às estratégias utilizadas pelos estudantes para formular hipóteses sobre o poema. O instrumento possibilita identificar os elementos mobilizados (como título, ilustração e características estruturais - versos, estrofes, rimas), além de registrar outras justificativas ou ausência de resposta, contribuindo para a análise dos processos de antecipação leitora.

Quadro 36 - Protocolo de leitura: Como formulou a hipótese de leitura do poema

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Afirmaram ter lido o título				
Fizeram referência à ilustração ou a outros elementos				
Fizeram referência aos aspectos relativos à diagramação do texto na página: versos, estrofes, rimas				
Deram outra justificativa				
Recusaram-se a fazer a tarefa				
Não souberam responder				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 37 apresenta o protocolo de leitura referente ao desempenho dos estudantes na leitura do poema. O instrumento permite avaliar a fluência, a acurácia e o respeito ao ritmo característico do gênero, além de identificar dificuldades de decodificação, simulação de leitura ou ausência de leitura, contribuindo para o acompanhamento das habilidades leitoras.

Quadro 37 - Protocolo de leitura: Leitura do poema

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Leram o texto com fluência e acurácia respeitando o ritmo do gênero.				
Leram o texto com pouca fluência e acurácia, cometendo erros ao decodificar uma ou algumas palavras				
Leram apenas algumas palavras do texto				
Simularam estar lendo, reproduzindo gestos de leitura, mas verbalizando um outro texto				
Não souberam ler nada				
Recusaram-se a fazer a tarefa				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 38 apresenta o protocolo de leitura referente à identificação do assunto do poema. O instrumento permite verificar se os estudantes compreendem adequadamente o tema central do texto, se apresentam interpretações alternativas ou inadequadas, bem como registrar situações de ausência de resposta ou recusa da tarefa, contribuindo para a análise da compreensão global.

Quadro 38- Protocolo de leitura: Identificação do assunto do poema

Ano de aplicação do protocolo	2027	2028	2029	2030
Identificaram o assunto correto.				
Identificaram outro assunto				
Afirmaram ser a história de um menino e seu cavalo.				
Não souberam responder.				
Recusaram-se a fazer a tarefa.				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das ações voltadas ao diagnóstico e ao acompanhamento da proficiência leitora, torna-se necessário avançar para propostas que integrem a leitura às diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a seção 4.3 apresenta a leitura como prática transversal, articulada à interdisciplinaridade, compreendendo-a como eixo estruturante do letramento escolar e da formação integral dos estudantes.

4.3 LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO ESCOLAR

Como já exposto na introdução deste PAE, a terceira ação sugere criar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco no desenvolvimento da leitura, pois mediante a análise de dados desta pesquisa, foi revelada a necessidade de um projeto de leitura coletivo e com a participação de toda a escola. Assim, essa ação se apresenta de forma sintetizada na teoria 5w2h, como as anteriores, no Quadro 39.

Quadro 39 - Ação 03- Estruturar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco na leitura

What: (O quê)	Why: Por quê?	Where (Onde)	Who (Quem)	How (Como)	When (Quando)	How (Quanto)
Ação 03- Estruturar e implementar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco no desenvolvimento da leitura.	Para tornar as práticas leitoras escolares mais dinâmicas, coletivas e diárias em todas as áreas do conhecimento.	Na biblioteca da escola	Equipe gestora, pedagógica, todos os professores e PEUBs.	Através de um trabalho coletivo e interdisciplinar, todos os professores trabalharão de acordo com a agenda, sob orientação dos especialistas, com oficinas e outras ações diversificadas, com foco na leitura de forma lúdica e dinâmica dentro do seu componente curricular.	Fevereiro a dezembro de 2027, quinzenalmente, em dias e horários alternados	Com recursos da própria escola: humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso e cópias: 50,00 por oficina.
1º momento: Reunião Inicial com o gestor escolar e apresentação da proposta.	Apresentar a proposta e a justificativa da mesma para sensibilizar a equipe	Na biblioteca escolar	Equipe gestora, pedagógica, professores de português e PEUBs.	Através de slides com recortes de depoimentos dos colegas, os EEBs e o diretor irão apresentar a proposta e incentivar o grupo e acolhê-la e implementá-la.	Semana pedagógica inicial/ Fevereiro	Lanche por formação: 80,00 Cópias, folhas e canetas: 20,00 custeados com recursos da própria escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Desta forma, a terceira ação desse PAE, que se configura em um projeto de leitura coletivo, interdisciplinar e diário, se mostrou necessária mediante à baixa proficiência leitora dos estudantes dos anos finais da E. E. Construindo Saberes revelada na pesquisa e principalmente à análise dos dados coletados através das entrevistas e análises das mesmas aos professores de língua portuguesa, PEUB, EEBs e gestor escolar, que, em reiteradas falas, pontuaram duas lacunas nesse quesito: falta de um projeto de leitura coletivo e apenas os professores de português serem responsabilizados pela proficiência leitora da escola. Assim, essa ação atenderá a essas duas demandas da escola.

Essa ação objetiva tornar as práticas leitoras mais frequentes, dinâmicas e lúdicas. Através de um trabalho coletivo e interdisciplinar, no qual todos os professores trabalharão de acordo com a agenda, sob orientação dos especialistas, com oficinas e outras ações diversificadas, com foco na leitura de forma lúdica e dinâmica dentro de área do conhecimento. Todo o projeto, na prática, será desenvolvido, durante o ano de 2027, dentro da escola, visando explorar todos seus espaços e com todos os professores, apesar de sua estrutura e parte teórica, num primeiro momento, serem feitos na biblioteca, na semana pedagógica inicial, que ocorre no início de fevereiro. Essa parte, será feita através de slides com recortes de depoimentos dos colegas, os EEBs e o diretor, que irão apresentar a proposta e incentivar o grupo tanto a acolhê-la e principalmente estruturá-la de forma coletiva e implementá-la.

Dando sequência à ação, no segundo momento, em reunião de Módulo II, será montada uma agenda bimestral dos dias e horários alternados, quinzenalmente, para as práticas leitoras, visando tempo hábil para cada professor planejar a sua prática leitora. E a partir daí, seguir com a sua implementação diária seguindo a agenda proposta.

Toda a ação será custeada com recursos da própria escola, sejam humanos e tecnológicos como internet, notebook e datashow. Material de papelaria como folhas, cartolinas, canetas, lápis, pincéis, material impresso e cópias. Como sugestão, foi montado um projeto de leitura dentro da proposta que segue em Anexo B.

Espera-se, com essa ação, melhorar a proficiência leitora dos estudantes, transformar os espaços escolares em ambientes acolhedores de leitura e mudar a visão em relação aos responsáveis pelo desenvolvimento de leitura, na qual todos os educadores possam se sentir responsáveis e simultaneamente sentir os impactos de uma leitura autônoma de seus estudantes.

Este capítulo apresentou o PAE, composto por três ações que visam promover o desenvolvimento da leitura dos estudantes da Escola Estadual Construindo Saberes para que tenham seus direitos educacionais garantidos, através da melhoria da proficiência leitora. A primeira ação sugeriu desenvolver formação continuada para os professores de língua portuguesa e PEUBs, para a capacitação em alfabetização, seus métodos e etapas e desenvolvimento da leitura, objetivando auxiliar esses profissionais, que não têm formação alfabetizadora, a trabalhar com os alunos que não consolidaram as habilidades e competências leitoras.

Já a segunda ação propôs elaborar e aplicar um Diagnóstico de Leitura, investigando competências linguísticas (grafema/fonema) dentro das etapas da alfabetização, visando subsidiar os professores a fazer um diagnóstico de leitura preciso, sabendo em qual etapa da alfabetização o estudante se encontra, para poder intervir e para ampliar e ancorar o Projeto Reforço Escolar em parceria com as PEUBs para a intervenção leitora.

Por fim, na terceira ação, recomendou-se estruturar e implementar um projeto de leitura institucional e interdisciplinar voltado para as práticas leitoras e letramento em todos os espaços escolares e ações pedagógicas diversificadas com foco no desenvolvimento da leitura com o intuito de tornar as práticas leitoras escolares mais dinâmicas, coletivas e diárias em todas as áreas do conhecimento.

Com a implementação dessas três ações, acredita-se na melhoria da proficiência leitora dos estudantes da E. E. Construindo Saberes, além de promover um trabalho colaborativo entre as áreas do conhecimento, contribuindo com a qualidade da educação e garantindo o direito constitucional à aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar as causas do baixo desempenho em leitura dos alunos dos anos finais do EF da E.E. Construindo Saberes e propor ações para um trabalho diferenciado para ampliar as habilidades leitoras e o letramento dos educandos dessa fase de escolarização, uma vez que considera-se a leitura como elemento básico, sendo uma das principais formas de interação na sociedade. A leitura não é um ato solitário, isolado, mas social.

Este estudo de caso, ao analisar os procedimentos de leitura e as práticas leitoras realizadas na Escola Estadual Construindo Saberes, teve como proposição minimizar a defasagem em leitura de uma parcela de alunos neste quesito. Para tanto, foram estudadas as práticas de leitura na instituição. Os estudos mostraram que havia várias fragilidades nas ações e projetos desenvolvidos. Nesse sentido, tal contexto estava prejudicando o bom desenvolvimento do processo de aquisição da leitura.

Nesta perspectiva, estudou-se a defasagem em leitura do macro, a nível nacional, passando pela SEE/MG e pela SRE/GV na qual a escola, cenário desta pesquisa, está inserida. Assim, foram evidenciados, por meio da pesquisa, os resultados dos estudantes, no período entre 2021 a 2024, através das avaliações externas do Saeb e Simave, que são as políticas públicas educacionais nacionais e estaduais respectivamente. Esse estudo proporcionou conhecer a realidade da escola, suas potencialidades e fragilidades.

Após essa descrição geral da competência leitora, buscou-se, como referencial teórico, autores que abordam a questão da alfabetização, seus métodos global/fônico e etapas e sobre letramentos, aprofundando a relevância da formação continuada do professor de língua materna e das práticas leitoras escolares para o enfrentamento da baixa proficiência leitora da Escola Estadual Construindo Saberes, tais como Magda Soares (2003, 2004), Angela B. Kleiman (2008, 2014), Roxane Rojo (2010), Dorini (2017), Rangel (2024), Tardif (2002), Street (2014), Morais (1995), Lemle (2011), Pimenta (2001) e Zeichner (2008).

A partir do instrumento de pesquisa utilizado, a entrevista estruturada para o gestor escolar e EEBs e semiestruturadas para os professores de língua portuguesa e PEUB, pode-se analisar o problema, a partir dos sujeitos que estão enfrentando-o de forma mais direta e, conseqüentemente, mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Tendo como parâmetro as análises dos dados de pesquisa e do referencial teórico, foi elaborado o Plano de Ação Educacional para a escola.

Acredita-se que produzir o PAE, a partir dos anseios e desejos desses sujeitos entrevistados, certamente fará a diferença em sua implementação. Além disso, suas sugestões contribuirão para a constituição deste planejamento educacional, promovendo responsabilidade, motivação e interesse dos mediadores pedagógicos.

Cabe lembrar que as instituições de ensino possuem autonomia para propor ações/projetos para atender especificidades da comunidade escolar baseada no artigo 15 da LDBEN (Brasil, 1996), que estabelece que as unidades escolares, por meio de uma gestão democrática, são autônomas para promover ações administrativas, financeiras e pedagógicas, objetivando atender às demandas dos estudantes.

Outrossim, a partir dos estudos realizados, percebe-se que esta defasagem de leitura em alunos dos anos finais do EF é algo recorrente tanto em Minas Gerais quanto no Brasil. Os estudos revelaram também que muitas escolas ainda não estão preparadas para essa realidade e os professores especializados em suas licenciaturas em cada disciplina, não possuem o conhecimento necessário para trabalhar com essa defasagem leitora.

Os resultados encontrados apontam a necessidade de haver capacitações específicas, na área de alfabetização, sobretudo sobre os métodos de alfabetização, e as etapas de alfabetização e letramentos, para que os professores possam de fato intervir nessa defasagem em leitura existente.

Dessa forma, apresentou-se a necessidade de outra ação, que se constitui numa avaliação diagnóstica, observando as etapas da alfabetização para um mapeamento desses estudantes para dar condições de fazer um trabalho com equidade de intervenção na leitura e ampliação da proficiência leitora, garantindo aos estudantes a conquista do direito constitucional da aprendizagem.

Dando seqüência aos resultados encontrados na pesquisa, constatou-se que uma das maiores fragilidades da E. E. Construindo Saberes é a falta de projetos de

leitura institucionais, através de um trabalho coletivo, e de práticas leitoras escolares diárias, devido a uma série de fatores, sendo que o principal apontado, foi o desvio de função da bibliotecária e em consequência disso, a biblioteca também é um espaço subutilizado. Portanto, foi proposto também nesse PAE, um projeto de leitura institucional e interdisciplinar que explore os espaços escolares para as práticas leitoras, inclusive a biblioteca.

Assim, através desta pesquisa, descobriu-se as potencialidades e fragilidades da instituição, em relação à maneira como estava sendo trabalhado o problema detectado e sugeriu-se ações para, de fato, conseguir alcançar o objetivo, que é consolidar as habilidades de leitura em todos os alunos da escola nos anos finais do EF.

É importante ressaltar que as ações explicitadas neste PAE não estão prontas e acabadas em si. Nesse sentido, são apenas sugestões que representam o ponto de partida para que o objetivo geral deste projeto seja alcançado. Espera-se que, a partir do momento em que o PAE comece a ser executado, que as ações sejam modificadas, ampliadas e/ou suprimidas, de acordo com a necessidade dos estudantes.

Por meio desta dissertação, conclui-se que, como a escola é uma instituição inclusiva, em todos os seus aspectos, as ações de toda a equipe escolar devem ser moldadas, com vistas a atender às especificidades dos alunos com equidade. Desta forma, percebe-se que as práticas leitoras devem ser vistas e revistas a todo momento, com o intuito de adaptá-las aos anseios e necessidades dos estudantes. Enfim, é essencial trabalhar com práticas leitoras, atividades socioculturais de mediação de leitura que objetivam oportunizar a leitores em formação vivências de leitura, em uma perspectiva significativa e prazerosa.

Contudo entende-se que há muitos desafios, de acordo com a pesquisa de campo e análise, em relação à sensibilização de grande parte dos docentes, principalmente das outras áreas do conhecimento, no desenvolvimento de práticas leitoras e melhoria da proficiência leitora dos estudantes no contexto escolar, pois muitos profissionais ainda atribuem essa responsabilidade estritamente aos professores de língua portuguesa, não entendendo que todo o processo de ensino-aprendizagem escolar começa com uma leitura fluente. Essa fragilidade da escola E. E. Construindo Saberes aponta para outro problema da escola que é o trabalho coletivo voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura, pautado nas

entrevistas e talvez seja uma das razões do problema também. Desmistificar tudo isso será um processo a longo prazo, o que implicará resiliência e dedicação por parte de toda a comunidade escolar.

Este trabalho, além de ter sido uma grande oportunidade no âmbito pessoal, pois materializa-se a realização de um sonho de fazer um mestrado em educação numa Universidade Federal do porte da UFJF, me transformou como profissional da educação brasileira, pois ao me debruçar em estudos sobre sua história, suas políticas públicas de avanços e atrasos, pude entendê-la de uma forma sistêmica e compreender o meu lugar de fala como professora da educação básica.

Espera-se que esta dissertação contribua de maneira efetiva para que a Escola Estadual Construindo Saberes avance na superação das defasagens de leitura observadas entre os discentes da instituição. Ressalta-se que o trabalho com a leitura, sob a ótica do letramento, deve transcender o plano das intenções e se materializar em práticas pedagógicas concretas e sistematizadas.

Somente por meio de experiências leitoras intencionais e reflexivas é possível formar sujeitos capazes de compreender criticamente os textos e de se posicionar diante das múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade. Assim, ao promover a melhoria da proficiência leitora e o desenvolvimento do letramento, a escola não apenas assegura o direito constitucional a uma educação de qualidade, mas também contribui para a emancipação social dos estudantes, preparando-os para intervir de maneira consciente e transformadora na realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Taxa de alfabetização era de 49,3% no Brasil em 2023**, diz Inep. [s.l.]: Agência Brasil, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/taxa-de-alfabetizacao-era-de-493-no-brasil-em-2023-diz-inep>. Acesso em: 29 maio 2025.
- AGUIAR, M. A. L. de; PELANDRÉ, N. L. **História da alfabetização**: indícios para a compreensão do presente. In: Congresso de Leitura do Brasil, 15., 2005, Campinas. Campinas: ALB, 2005.
- CORREIO POPULAR. **Alfabetização atinge metade dos alunos do 2º fundamental**. Correio Popular, 31 maio 2025. Disponível em: <https://correio.rac.com.br/mundo/alfabetizac-o-atinge-metade-dos-alunos-do-2-fundamental-1.1645830>. Acesso em: 31 maio 2025.
- ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. de F.; SOUSA, A. S. de. **Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II**. CoDAS, v. 33, n. 3, e20200168, 2021. Disponível em: <http://www.codas.periodikos.com.br/article/doi/10.1590/2317-1782/20202020168>. Acesso em: 18 maio 2025.
- ALVES, T A. **Tecnologias de informação e comunicação na educação**: um olhar para a formação continuada dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2025).
- ANDRADE, A. J. L. de; RODRIGUES, A. C. de O.; SANTOS, F. C. dos; OLIVEIRA, R. C. de; ALMEIDA, A. C. de; LIMA, A. P. dos S. **Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II**. Audiology – Communication Research, v. 24, e2086, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/DtXN6jJxZptKd8CMvk5FL5s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.
- ATAÍDES, F. B.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, A. A. F. **A etnografia**: uma perspectiva metodológica de investigação qualitativa. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 133-147, 2021.
- BARBOSA, B. T.; MICARELLO, H. L.; FERREIRA, R. V. J. **Pesquisa aplicada a instrumentos de avaliação educacional**: desenvolvimentos e perspectivas com base na experiência do CAEd/UFJF. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2023.
- BARBOSA, B T; FERREIRA, R V J; MICARELLO, H. **A formação de leitores**: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala. Pimenta Cultural, 2022. DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.95651.3.
- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. INEP. **Matriz de Referência de Linguagens – BNCC**. Brasília: Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. INEP. **Sobre o Inep**. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC. Disponível em: LINK. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb: Brasil avança nos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202408/ideb-brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Publicado Decreto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: plano de ensino**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/guia9604/salto_para_o_futuro.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 2.614/2024**. Brasília: PR, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BURGOS, M. B.; BELLATO, C. C.; OLIVEIRA, G. N.; CAMASMIE, M. J. **Base nacional comum curricular**: um retrato abrangente da implementação da política nas redes educacionais e nas escolas públicas. Juiz de Fora: Fino Traço, CAEd/UFJF, 2025.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Novo Plano de Educação institui metas para a educação brasileira até 2034**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/novo-plano-nacional-de-educacao/?gad_source=1&gad_campaignid=22659768365&gbraid=0AAAAADoDyPRD0joEIQuNSnSLiJ6IA2H8W&gclid=EALalQobChMImuvT_93LjwMVwjNECB0OfhMbEAAYASAAEgIIS_D_BwE Acesso em: 13 jun.2025.

CARVALHO, H. M. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025 (dados editoriais confirmados no próprio PDF; manter como obra institucional).

DORINI, L. F. N. **Letramentos cotidianos e escolares**: interfaces na educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/DORINI-Livia-Fagundes-Neves-TESE-2017-Proc.012167-2017-31.pdf>. Acesso em: 13 jun.2025.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica**: concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342191002.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. **Booktubers brasileiros**: canais literários de incentivo à leitura. Fortaleza: UECE; João Pessoa: UFPB, 2022.

FRADE, A. P. **A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo**: um desafio para os gestores da atualidade. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. **Ferramenta de Gerenciamento**. Resende: AEBD, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2005.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de professores**: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENDIPE, 9., 1998, Águas de Lindóia. Águas de Lindóia: FEUSP, 1998.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. **As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil**: que espaço elas ocupam? Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e93728, 2024. Disponível em: [DOI]. Acesso em: 1 jun. 2025.

INEP. **Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)**. Brasília: Inep, [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. São Paulo: Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvTmB_RWHj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 jun. 2025.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. Linguagem em (Dis)curso**, Belo Horizonte, v. 8, n. 3, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC; Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional**: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1997.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. 71 p. (Princípios, 104).

LIBÂNIO, J. C. **Reflexividade e formação de professores**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-80.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MATOS, A. S. de. **Letramentos vernaculares locais e a BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – UTFPR, Curitiba, 2020.

MEC. **GT Capitais PNAIC**: apresentação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2025.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília: MEC, Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MICARELLO, H. A. L. da S.; FERREIRA, R. V. J.; REZENDE, W. S. Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (Orgs.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 131-150.

MINAS GERAIS. SEE. **Currículo Referência de Minas Gerais – Versão Final**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

MINAS GERAIS. SEE. **Governo de Minas lança Projeto de Leitura e Escrita com investimento recorde de R\$ 212 milhões**. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-projeto-de-leitura-e-escrita-com-investimento-recorde-de-r-212-milhoes/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINAS GERAIS. **SEE. Proalfa**: relatório pedagógico. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2013/PROALFA-REVISTA-CONTEXTUAL-WEB.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MINAS GERAIS. SEE. **SEE/MG anuncia Plano de Recomposição das Aprendizagens**. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/see-mg-anuncia-plano-de-recomposicao-das-aprendizagens/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MOREIRA, E. S. de A. **Práticas leitoras no contexto escolar da alfabetização**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 5, ed. 02, v. 04, p.

93-103, fev. 2020. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/praticas-leitoras>. Acesso em:
27 jun. 2025.

MORTATTI, M. R. L. “**Os sentidos da alfabetização**” (2002). In: **Diálogos apócrifos**: sobre educação, ensino de língua e literatura. São Paulo: UNESP, 2016. p. 43-51. DOI: <https://books.scielo.org/id/x4tj4/pdf/mortatti-9788568334799.pdf>.

NUNES, M. F.; MELO, C. A. de. **(Re)pensar a formação de leitores jovens**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 19, n. 3, e64228p, jul./set. 2024.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE. **5 pontos sobre a proposta da BNCC para alfabetização**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em:
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/5-pontos-sobre-a-proposta-da-bncc-para-alfabetizacao/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, F. L. de; NÓBREGA, L. **Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 19, 25 maio 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. **Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?** Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020.

PARO, V. H. **A produção do fracasso escolar**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PAULINO, G.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as IES: uma aplicação na UNESC**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – UFSC, Florianópolis, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Tradução. São Paulo: Cortez, 2005. . . Acesso em: 10 set. 2025.

RANGEL, A. M. **Letramento/s em Políticas Curriculares de Alfabetização: sentidos em disputa**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e93106, 2024. DOI: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/93106>.

ROCHA, R. de S. **Defasagem na Leitura e Escrita nos Anos Finais no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) – UFJF, Juiz de Fora, 2017.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Brasília: MEC, Língua Portuguesa, v. 19, 2010 (confirmar se é capítulo, artigo de revista institucional ou coleção; ajustar tipo documental).

SÁ-SILVA, J. R.; HENRIQUE, S. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 19 set. 2025.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.
SEE-MG. **Avaliações educacionais em larga escala**. Belo Horizonte: SEE-MG, [s.d.]. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SENADO FEDERAL. **Novo Plano Nacional de Educação será foco do Senado em 2025**. Brasília: Senado Federal, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/02/04/novo-plano-nacional-de-educacao-sera-foco-do-senado-em-2025>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SENADO FEDERAL. **Sancionada lei que inclui na LDB compromisso de alfabetização no ensino básico**. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/13/sancionada-lei-que-inclui-na-ldb-compromisso-de-alfabetizacao-no-ensino-basico>. Acesso em: 14 jun. 2025.

SILVA, D. R.; MARTINS, J. F. **O lugar da política educacional na formação continuada de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290060, 2024. DOI: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xxRNxFwLXbtgxxKLSvq3CMp/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, J. C. L. da. **Resumo histórico-econômico do Brasil: a internacionalização da economia e o Estado empresário**. Brasil Escola, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/resumo-historico-economico-brasil-internacionalizacao-economia.htm>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, R. A. da; SILVA, F. N. A. da. O papel do professor na formação e hábito de leitura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 04, v. 01, p. 120-138, abr. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/04/formacao-e-habito-de-leitura-1.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2025.

SILVA, J. J. O urso e as abelhas. **Recanto das Letras**, 2017. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/causos/6037840>. Acesso em: 25 de outubro de 2025.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, p. 5-17, out. 2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>.

SOUSA, F. das C. X. de. **Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional) – UFJF, Juiz de Fora, 2020.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, D. O. dos. **Práticas de leitura na Educação Infantil**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 28, 2 ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/28/praticas-de-leitura-analise-do-papel-dos-professores-frente-ao-cenario-da-educacao-infantil>.

SOUZA, L. A. de. **Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. 2022. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, P; HONDA, L. **Absenteísmo docente em escolas públicas paulistas**: dimensão e fatores associados. Educação em Revista, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 601-635, ano julho-set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/H88CjBfvKbdM7p8qWWJV96w>. Acesso em: 16 nov. 2025.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006. (Remover “Acesso em” se a edição é impressa; manter se versão on-line foi efetivamente consultada).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação** – Minas Gerais 2023. São Paulo: TPE, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-minas-gerais-2023.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 set. 2025.



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Entrevista semiestruturada)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Desafios no desenvolvimento em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é descobrirmos quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela Escola Estadual Construindo Saberes a fim de elevar o desempenho em leitura visando ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa pretendemos compreender as causas do baixo desempenho em leitura dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Construindo Saberes.

Caso você concorde em participar, vamos realizar uma entrevista em local reservado e apropriado em que você se sinta livre para dizer o que pensa sobre o assunto da pesquisa e partilhar seu conhecimento e experiência. A entrevista semiestruturada será registrada em áudio usando um gravador, sendo posteriormente transcrita. A transcrição será apresentada a você e somente será divulgada após a sua aprovação.

Esta pesquisa tem alguns riscos, tais como a exposição da sua identidade ou mesmo submetê-lo a algum tipo de nervosismo, timidez, vergonha, cansaço, aborrecimento, estresse, entre outros fatores dessa natureza. Porém, para diminuir a chance desses riscos acontecerem será garantido o sigilo sobre a sua identidade e o uso de pseudônimos que dificultem a sua identificação como participante. O pesquisador, ainda, compromete-se a garantir o seu acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa.

Em contrapartida a pesquisa pode contribuir para apontar caminhos capazes de melhorar o desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da sua escola que será chamada de Escola Estadual Construindo Saberes que impactará em todo processo ensino-aprendizagem da instituição.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a

participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Engenheiro Caldas, 19 de setembro de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Dados do pesquisador:

Marli Aires de Brito Miranda

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900

Fone: (37) 9.9138-9137

E-mail: marliab.ppgp2023.see@caed.ufjf.br



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Entrevista estruturada)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Desafios no desenvolvimento em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é descobrirmos quais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela Escola Estadual Construindo Saberes a fim de elevar o desempenho em leitura visando ampliar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa pretendemos compreender as causas do baixo desempenho em leitura dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Construindo Saberes.

Caso você concorde em participar, vamos enviar o roteiro por e-mail para que você se sinta à vontade para escrever o que pensa sobre o assunto da pesquisa e partilhar seu conhecimento e experiência. A entrevista será registrada por escrito e somente será divulgada após a sua aprovação.

Esta pesquisa tem alguns riscos, tais como a exposição da sua identidade ou mesmo submetê-lo a algum tipo de nervosismo, timidez, vergonha, cansaço, aborrecimento, estresse, entre outros fatores dessa natureza. Porém, para diminuir a chance desses riscos acontecerem será garantido o sigilo sobre a sua identidade e o uso de pseudônimos que dificultem a sua identificação como participante. O pesquisador, ainda, compromete-se a garantir o seu acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa.

Em contrapartida a pesquisa pode contribuir para apontar caminhos capazes de melhorar o desempenho em leitura dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da sua escola que será chamada de Escola Estadual Construindo Saberes que impactará em todo processo ensino-aprendizagem da instituição.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar

a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Engenheiro Caldas, 19 de setembro de 2025.

Participante: Gestor Escolar

Participante: Espec. Educação Básica

Participante: Espec. Educação Básica

Participante: Espec. Educação Básica

Pesquisadora

Dados da pesquisadora:

Marli Aires de Brito Miranda

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900

Fone: (37) 9.9138-9137

E-mail: marliab.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Marli Aires de Brito Miranda**, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Desafios no desenvolvimento em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Minas Gerais**, declaro cumprir com todas as implicações abaixo:

Declaro:

- a) Que o acesso aos dados registrados em bases de dados para fins da pesquisa científica será feito somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;
- b) Que o acesso aos dados será supervisionado por uma pessoa que esteja plenamente informada sobre as exigências de confiabilidade;
- c) Meu compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante, bem como a sua não estigmatização;
- d) Não utilizar as informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;
- e) Que o pesquisador responsável estabeleceu salvaguardar e assegurar a confidencialidades dos dados de pesquisa;
- f) Que os dados obtidos na pesquisa serão usados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo;
- g) Que os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado, os quais serão mantidos em sigilo, em conformidade com o que prevê os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assino este termo para salvaguardar seus direitos.

Marli Aires de Brito Miranda

Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

CEP: 36036-900 - Fone: (37) 9.9138-9137

E-mail: marliab.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Engenheiro Caldas, 11 de fevereiro de 2025.

Marli Aires de Brito Miranda

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA COM O GESTOR ESCOLAR

Entrevista Estruturada Individual para o Gestor Escolar

Apresentação do entrevistado:

Observação: (Ao transcrever a entrevista, não será colocado o nome do entrevistado, apenas gestor escolar)

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual é a sua Formação?
- c) Qual é o tempo de serviço na sua função na instituição?

Bloco 1- Eixo I- Alfabetização, Proficiência Leitora e Gestão Escolar

1 - Segundo Miriam Lemle (2011, p.4), “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.” Diante dessa afirmação, como você, como gestor escolar, aborda a questão do desenvolvimento da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, dentro do campo da gestão pedagógica, uma área da gestão tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem escolar?

2 - De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada. Como a questão do desenvolvimento da leitura é pautada no Projeto Político pedagógico (PPP) da escola:

a) tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano sem dominar as habilidades de leitura necessárias para um bom aproveitamento de todo o processo ensino-aprendizagem?

b) tendo em vista a questão da defasagem em leitura do 9º ano se agravando, ao encerrar a etapa final do Ensino Fundamental, etapa tão importante da Educação Básica?

3 - Quais são os projetos desenvolvidos pela instituição que incentivam as práticas leitoras nos ambientes escolares que você, como gestor, avalia como relevantes para a formação

leitora dos estudantes da instituição? Você, como gestor, participa, incentiva e acompanha a construção e implementação dos projetos dentro dessa problemática da escola?

Bloco 2- Eixo (II) Letramentos Escolares e Práticas Leitoras

4 - Na sua percepção como gestor, como são realizadas as análises dos resultados das avaliações externas feitas pela instituição? Há propostas de intervenções visando dirimir esse problema?

5 - Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal espaço de formação leitora dentro da escola? Os professores de Língua Portuguesa, conseguem fazer um trabalho articulado com a professora de uso da bibliotecária que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura? Ou ainda, a bibliotecária desenvolve projetos de leitura significativos que colaborem para a melhoria dessa defasagem em leitura?

Bloco 3- Eixo (III) Proficiência Leitora e Formação Continuada

6 - Qual é a sua percepção sobre o trabalho realizado nas reuniões de Módulo II destinado à formação continuada dos professores? Você considera que essa formação contribui para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento em leitura, letramento e práticas leitoras dos estudantes do 6º ao 9º ano?

7 - Como você avalia essa formação continuada mediante à demanda de alunos que chegam à escola que não leem, ou com uma defasagem significativa em leitura, uma vez que os professores de português dos anos finais do EF não têm formação alfabetizadora?

8 - Quais ações você sugeriria para minimizar essa questão?

a) Poderiam ser formadas parcerias com os professores alfabetizadores da Rede Municipal?

b) A SEE, juntamente com a SRE/GV, poderia fornecer uma formação de caráter alfabetizador?

c) Você, com sua larga experiência como gestor escolar, poderia nos sugerir outras ações para que nossos estudantes finalizem o EF com uma leitura mais autônoma?

9 - Que fatores você, como gestor, enxerga como pontos fortes da escola dentro dessa problemática e que projetos precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura ainda nessa etapa de escolarização tão determinante na vida escolar do estudante?

ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA INDIVIDUAL AOS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Apresentação do entrevistado (a):

Observação: (Ao transcrever a entrevista, não serão colocados os nomes dos entrevistados, os entrevistados serão identificados por números)

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual é a sua Formação?
- c) Qual é o tempo de serviço na sua função na instituição?

Bloco 1- Eixo (I) Alfabetização, Proficiência Leitora e Gestão Pedagógica

1 - Segundo Miriam Lemle (2011, p.4), “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.” Diante dessa afirmação, como você, Especialista em Educação Básica da escola, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, aborda a questão do desenvolvimento da leitura, dentro do campo da gestão pedagógica, uma área tão relevante no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar?

2 - De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada. Como a questão do desenvolvimento da leitura é pautada no Projeto Político pedagógico (PPP) da escola:

a) tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano sem dominar as habilidades de leitura necessárias para um bom aproveitamento de todo o processo ensino-aprendizagem?

b) tendo em vista a questão da defasagem em leitura do 9º ano se agravando, ao encerrar a etapa final do Ensino Fundamental, etapa tão importante da Educação Básica?

Bloco 2- Eixo (II) Letramentos Escolares e Práticas Leitoras

3 - Quais são os projetos criados e implementados, juntamente com a equipe pedagógica da qual você participa, desenvolvidos pela instituição, que incentivam as práticas leitoras nos ambientes escolares?

4 - Na sua percepção de Especialista em Educação Básica da escola, como você avalia que são feitas as análises dos resultados das avaliações externas pela instituição? Há propostas de intervenções e acompanhamento dessas propostas visando dirimir o problema da defasagem em leitura?

5 - Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal espaço de formação leitora dentro da escola? Os professores de Língua Portuguesa, conseguem fazer um trabalho articulado com a professora de uso da bibliotecária que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura? Ou ainda, a bibliotecária desenvolve projetos de leitura significativos que colaborem para a melhoria dessa defasagem em leitura?

6 - Como você, Especialista em Educação Básica da escola, avalia o trabalho coletivo ou por área de conhecimento ou interdisciplinar, como um todo da escola, voltado para o desenvolvimento da leitura?

Bloco 3- Eixo (III) Proficiência Leitora e Formação Continuada

7 - Qual é a sua percepção como Especialista em Educação Básica da escola, sobre o trabalho realizado nas reuniões de Módulo II destinado à formação continuada dos professores? Você considera que essa formação contribui na prática docente para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento em leitura dos estudantes do 6º ao 9º ano?

8 - Como você avalia essa formação continuada mediante à demanda de alunos que chegam à escola que não leem, ou com uma defasagem significativa em leitura, uma vez que os professores de português dos anos finais do EF não têm formação alfabetizadora?

9 - Quais ações você sugeriria para minimizar essa questão?

a) Poderiam ser formadas parcerias com os professores alfabetizadores da Rede Municipal?

b) A SEE, juntamente com a SRE/GV, poderia fornecer uma formação de caráter alfabetizador?

c) Você, com sua larga experiência como gestor escolar, poderia nos sugerir outras ações para que nossos estudantes finalizem o EF com uma leitura mais autônoma?

10 - Que fatores você, Especialista em Educação Básica da escola, enxerga como pontos fortes da escola dentro dessa problemática e que projetos precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura ainda nessa etapa de escolarização tão determinante na vida escolar do estudante?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Apresentação do entrevistado:

Observação: (Ao transcrever a entrevista, não serão colocados os nomes dos entrevistados, os entrevistados serão identificados por números)

a) Qual o seu nome?

b) Qual é a sua Formação?

c) Qual é o tempo de serviço na sua função na instituição?

Bloco 1- Eixo I- Alfabetização, Proficiência Leitora e Prática Docente

1 - Segundo Miriam Lemle (2011, p.4), “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.” Como você, como professora de língua materna, com

licenciatura em Letras, lida com as questões do baixo desenvolvimento da leitura, letramentos e práticas leitoras, tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano analfabetas?

2 - De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada. Do seu ponto de vista, a que se deve esse retrocesso? E como a escola tem trabalhado nisso?

Bloco 2- Eixo (II) Letramentos Escolares e Práticas Leitoras

3 - Na sua percepção, como você avalia as análises dos resultados das avaliações externas feitas pela instituição? Há propostas de intervenções visando diminuir esse problema?

4 - Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal espaço de formação leitora dentro da escola? Você, como professora de Língua Portuguesa, consegue fazer um trabalho articulado com a professora de uso da bibliotecária que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura?

Bloco 3- Eixo (III) Proficiência Leitora e Formação Continuada

5 - Qual é a sua percepção sobre o trabalho realizado nas reuniões de Módulo II destinado à formação continuada dos professores? Você considera que essa formação contribui para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento em leitura, letramento e práticas leitoras dos estudantes do 6º ao 9º ano?

6 - Como você, professora de licenciatura em Letras, avalia essa formação continuada mediante à demanda de alunos que chegam à escola que não leem, ou com uma defasagem significativa, uma vez que você, professora de português, dos anos finais do EF, não tem formação alfabetizadora?

7 - Quais ações voltadas para a formação continuada, você sugeriria para minimizar essa questão?

a) Poderiam ser formadas parcerias com os professores alfabetizadores da Rede Municipal?

b) A SEE, juntamente com a SRE/GV, poderia fornecer uma formação de caráter alfabetizador?

c) Você, com sua larga experiência, poderia nos sugerir outras ações para que nossos estudantes finalizem o EF com uma leitura autônoma?

8 - Que fatores você enxerga como pontos fortes da escola dentro dessa problemática e que projetos precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura e em letramentos ainda nessa etapa de escolarização tão determinante na vida escolar do estudante?

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA A BIBLIOTECÁRIA

Apresentação do entrevistado:

Observação: (Ao transcrever a entrevista, não vou colocar o nome, vou enumerar os entrevistados)

a) Qual o seu nome?

b) Qual é a sua Formação?

c) Qual é o tempo de serviço na sua função na instituição?

Bloco 1- Eixo (I) Alfabetização, Proficiência Leitora e Prática Docente

1 - Qual é a sua metodologia, bibliotecária, em relação ao desenvolvimento da leitura, letramentos e práticas leitoras nos anos finais do Ensino Fundamental dentro da sua área de atuação dentro da instituição?

2 - Segundo Miriam Lemle (2011, p.4), “O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento da alfabetização.”

a) Como você, como professora de uso da biblioteca, lida com as questões do baixo desenvolvimento da leitura, letramentos e práticas leitoras, tendo em vista o número significativo de alunos que chegam à escola no 6º ano analfabetas?

b) A biblioteca possui acervo adequado à essa demanda?

3 - De acordo com os dados do Saeb/2021, 51% dos estudantes brasileiros, do 6º ano, estavam no nível de aprendizagem adequada em língua portuguesa. Em contrapartida, apenas 35% dos estudantes brasileiros estavam no nível de aprendizagem adequada. Do seu ponto de vista, como professora de uso da biblioteca, a que se deve esse retrocesso? E como a escola tem trabalhado nisso?

Bloco 2- Eixo (II) Letramentos Escolares e Práticas Leitoras

4 - Quais são os projetos desenvolvidos pela instituição que incentivam as práticas leitoras nos ambientes escolares dos quais a bibliotecária participa de alguma forma?

5 - Na sua percepção, como você avalia as análises feitas dos resultados das avaliações externas feitas pela instituição? Há apropriação dos resultados com propostas de intervenções, acompanhamento do processo de intervenção e avaliação desse processo de intervenção, visando dirimir esse problema?

6 - Como você avalia o trabalho coletivo ou por área de conhecimento ou interdisciplinar, como um todo da escola, voltado para o desenvolvimento da leitura, letramentos e práticas leitoras, os professores das demais áreas do conhecimento se envolvem e envolvem seus alunos?

7 - Na sua percepção, como é utilizado o espaço da biblioteca escolar, como principal lugar de formação leitora dentro da escola? Você, como professora desse espaço, consegue fazer um trabalho articulado com os professores de Língua Portuguesa que auxilie a dirimir essa defasagem leitora nessa etapa de escolarização e a despertar o gosto pela leitura?

Bloco 3- Eixo (III) Proficiência Leitora e Formação Continuada

8 - Qual é a sua percepção sobre o trabalho realizado nas reuniões de Módulo II destinado à formação continuada dos professores? Você considera que essa formação contribui na melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento em leitura, letramentos e práticas leitoras dos estudantes do 6º ao 9º ano?

9 - Como você, que é professora alfabetizadora também, avalia essa formação continuada mediante à demanda de alunos que chegam à escola que não leem, ou com uma defasagem significativa, uma vez que os professores de português dos anos finais do EF não têm formação alfabetizadora?

a) Quais ações você sugeriria para minimizar essa questão?

b) Poderiam ser formadas parcerias com os professores alfabetizadores da Rede Municipal?

c) A SEE, juntamente com a SRE/GV, poderia fornecer uma formação de caráter alfabetizador?

d) Você, com sua larga experiência, poderia nos sugerir outras ações para que nossos estudantes finalizem o EF com uma leitura mais autônoma?

10 - Que fatores você enxerga como pontos fortes da escola dentro dessa problemática e que projetos precisam ser ampliados e/ ou desenvolvidos para que a escola consiga melhorar o desempenho em leitura, letramentos e práticas leitoras ainda nessa etapa de escolarização tão determinante na vida escolar do estudante?

ANEXO A - FICHA DE LEITURA ATUAL DA ESCOLA
Escola Estadual Construindo Saberes
“Somando Esforços, Formando Competências”
FICHA DE ACOMPANHAMENTO EM LEITURA /2025

Nº	Nome do Aluno	Turma 6º01	NÍVEL 1 (Não decodifica)		NIVEL 2 (Em desenvolvimento)		NIVEL 3 (Leitor autônomo)		LEGENDA
			Tipo de Leitor	Nível	Tipo de leitor	Nível	Tipo de leitor	Nível	
01		19/02	LA	3.6.7					TIPO DE LEITOR NL/ LD/ LA NL- Não lê (Nível1) 1. Não decodifica LD - Leitor em Desenvolvimento (Nível 2) 2.Decodifica as sílabas 3.Leitura lenta, às vezes silabada 4.Falta fluência, ritmo e entonação 5.Apresenta dificuldade de interpretação. LA- Leitor Autônomo
02		19/02	LD	2.5					
03		18/02	LA	3.7					
04		03/04	LA	3.7					
05		19/02	LD	3.6					
06		19/02	LD	2.3.5					
07		18/02	LD	2.4					
08		19/02	LD	2.4					
09		01/04	LD	2.4					
10		18/02	LD	2.4					
11		19/02	LA	3.6.7					
12		19/02	LA	3.6.7					
13		18/02	LD	2.4.5					
14		19/02	LD	2.4					

15		10/03	LA	3.6.7					<p>(Nível 3) 6.Lê com fluência, ritmo e entonação 7.Interpreta o que lê.</p> <p>TIPO DE LEITOR NL/ LD/ LA</p> <p>NL- Não lê (Nível1) 1. Não decodifica</p> <p>LD - Leitor em Desenvolvimento (Nível 2) 2.Decodifica as sílabas 3.Leitura lenta, às vezes silabada 4.Falta fluência, ritmo e entonação 5.Apresenta dificuldade de interpretação.</p> <p>LA- Leitor Autônomo (Nível 3) 6.Lê com fluência, ritmo e entonação 7.Interpreta o que lê.</p>
16		19/02	LD	2.5					
17		19/02	LA	3.6.7					
18		18/02	LA	3.6.7					
19		19/02	LD	2.4.5					
20		19/02	LD	2.5					
21		19/02	LD	2.4.5					
22		19/02	LA	3.6.7					
23		19/02	LD	2.4.5					
24		19/02	LA	3.6.7					
25		19/02	LA	3.6.7					
26		19/02	LA	3.6.7					
27		19/02	LA	3.6.7					
28		19/02	LA	3.6.7					
29		19/02	LA	3.6.7					
30		01/04	LD	2.4					
31		19/02	LA	3.6.7					
32		19/02	LD	2.5					
33		19/02	LD	2.4					
34		18/02	LD	2.4					
35		21/03	LA	3.6.7					
Precisam treinar leitura em voz alta.									

Observação:

ANEXO B- PROJETO DE LEITURA

PROJETO ENTRE LEITURAS E DESCOBERTAS: MUITAS VOZES

CAPA:



Introdução: A habilidade de ler e compreender textos dos mais variados gêneros é fundamental para o sucesso do estudante em todas as áreas do currículo para a sua participação plena na sociedade. Diante dessa premissa, muitos alunos dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 enfrentam desafios expressivos na leitura, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e profissional e o seu desenvolvimento pessoal. Micarello,

Ferreira e Rezende, 2017, pag.131 afirmam que a leitura, seu ensino e seus processos de aquisição, é uma pauta central quando se debate como a escola pública brasileira pode ser mais equânime e justa. A formação de um leitor capaz de atribuir sentidos àquilo que lê é uma das tarefas essenciais da escola, que permite o acesso a saberes, conhecimentos e informações vitais, não apenas para uma trajetória acadêmica bem-

sucedida, mas também para a participação social, pois ela mobiliza os três tipos de conhecimento: linguístico, enciclopédico e o interacional.

Dessa forma, o **PROJETO DE LEITURA INTERDISCIPLINAR: ENTRE LEITURAS E DESCOBERTAS: MUITAS VOZES** visa melhorar a leitura e compreensão de textos entre alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, abordando as dificuldades enfrentadas e promovendo uma cultura de leitura nos espaços da E. E. Construindo Saberes. Através de atividades interdisciplinares, apoio individualizado e avaliação contínua, busca-se aumentar o interesse dos alunos pela leitura e suas habilidades literárias. Ao final, espera-se que os alunos tenham uma experiência enriquecedora, com habilidades desenvolvidas para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais.

Justificativa

Mediante a constatação e análise da baixa proficiência leitora dos estudantes do Ensino Fundamental II, através dos dados coletados de avaliações externas (Saeb e Proeb) e diagnósticos internos, do referencial teórico estudado acerca de alfabetização e letramentos e formação continuada e ainda da análise dos dados coletados das entrevistas cedidas dos professores de língua portuguesa, PEUB, gestor e EEB, na qual todos os participantes reclamaram da ausência de um projeto de leitura institucional e interdisciplinar na escola, percebemos a necessidade da criação de um projeto de leitura institucional e interdisciplinar, visto que o nosso objetivo principal desse PAE é ampliar a proficiência leitora dos estudantes dentro da etapa final do EF. Assim, foi pensado o projeto: **PROJETO DE LEITURA INTERDISCIPLINAR: ENTRE LEITURAS E DESCOBERTAS: MUITAS VOZES**

Objetivo Geral: Ampliar a proficiência leitora dos estudantes dentro da etapa final do EF, através de práticas de leitura interdisciplinares e prazerosas, explorando todos os espaços possíveis de leitura dentro da escola e se possível na cidade, em praças, Câmara de vereadores, locais cedidos como fazendas, lagoas da região.

Objetivos específicos:

✚ Desenvolver práticas leitoras interdisciplinares que promovam o desenvolvimento da leitura e o prazer nela;

- ✚ Engajar os alunos em experiências de leitura significativas e diversificadas;
- ✚ Avaliar o progresso dos alunos ao longo do projeto.

Desenvolvimento do projeto:

- ✓ Aproveitar o diagnóstico do protocolo de leitura como ponto de partida.
- ✓ Formar uma equipe interdisciplinar composta por EEB e professores e EEB de língua portuguesa, ciências, história, geografia e artes.
 - ✓ Montar um cronograma com os dias, horários e locais em que ocorrerão as práticas leitoras durante o ano.
 - ✓ Avaliar o progresso dos alunos por meio de avaliações formativas, observações em sala de aula e portfólios.
 - ✓ A culminância pode ser com o SARAU, que já existe na escola.

Recursos:

Livros didáticos, livros literários infanto-juvenil

Recursos online, como Vídeos educativos e sites de leitura

Acesso à biblioteca e recursos digitais

Resultados esperados: Espera-se que, ao final do projeto, os alunos demonstrem uma melhoria significativa em suas habilidades leitoras e compreensão dos mais variados gêneros textuais. Espera-se ainda maior interesse pela leitura por parte dos alunos e maior envolvimento dos professores, enxergando as suas responsabilidades nesse processo.

Avaliação:

A Avaliação do projeto será realizada por meio de observações em sala de aula, de análise de trabalhos e avaliações formativas e diagnósticas e feedback de professores e alunos. Os resultados serão utilizados para ajustar e aprimorar estratégias de ensino ao longo da implementação. Acreditamos que ao investir na promoção da leitura, capacitaremos nossos estudantes a enfrentarem os desafios futuros com confiança e autonomia.